Deutsche Erziehung

Achtes Heft

Georg Kerschensteiner:

Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation

Schriften zur Förderung des

Bildungswesens im neuen Deutschland

Herausgegeben von

Karl Muthesius

Union Deutsche Verlagsgesellschaft
Zweigniederlassung Berlin

Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation

Von

Oberstudienrat Dr. Georg Kerschensteiner

1917

Union Deutsche Verlagsgesellschaft
Zweigniederlassung Berlin

Den Manen Friedrich Schleiermachers und Wolfgang Goethes

„Dies ist die große Forderung, mit welcher die Bessern unter euch jetzt hervortreten an die Zeitgenossen und an die Nachwelt. Ihr seid müde, das fruchtlose enzyklopädische Herumfahren mit anzusehen, ihr seid selbst nur auf dem Wege dieser Selbstbeschränkung das geworden, was ihr seid, und ihr wißt, daß es keinen andern gibt, um sich zu bilden; ihr dringt also darauf, jeder soll etwas Bestimmtes zu werden suchen und soll irgend etwas mit Stetigkeit und ganzer Seele treiben."

Fr. Schleiermacher, Über die Religion, 3. Rede Seite 119. Ausgabe der Deutschen Bibliothek in Berlin.

„Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß der Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an ...."

W. Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre am Schlusse des zweiten Buches. Hempel-Ausgabe Bd. 18 S. 281, Cottas Jubiläumsausgabe Bd. 20 S. 47.

„Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen. Da, wo ich sie hinweise, hat man alle Tätigkeiten gesondert. Geprüft werden die Zöglinge auf jeden Schritt. Dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt, ob sie sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da- bald dorthin wendet. Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist. Sie kürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung, nur allzugefällig, abirren mag."

W. Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre im ersten Buche am Schlusse des 12. Kapitels. Cottas Jubiläums-Ausgabe, Bd. 19 S. 171.

Einleitung

Wer jetzt mitten in den schwersten Schicksalsjahren des deutschen Volkes die Flut von Schulreformvorschlägen verfolgt, die sich in breitem Strom über das deutsche Volk ergießt, der mag mit einer gewissen Wehmut in die ähnlich gelagerte Zeit vor hundert Jahren zurückblicken, wo die Häupter des klassischen Idealismus, Goethe, Schiller, W. von Humboldt, Fichte, Schleiermacher, Pestalozzi ihre Gedanken über die Gestaltung des Bildungswesens in mehr aphoristischer als systematisch-wissenschaftlicher Form niederlegten. Um wie vieles waren sie der Wahrheit des rechten Weges zur wahren Bildung näher als unsre Gegenwart!

In drei gewaltigen Heereskolonnen rücken heute die Schulorganisatoren einander entgegen: Die Germanisten, die Realisten, die Humanisten, jedes der drei Heere eingeschworen auf eine besondere Gruppe von Bildungsgütern. In den objektiven Gütern der deutschen Sprache und Literatur, der deutschen Architektur und bildenden Kunst, des deutschen Staates und seiner Geschichte und der geographischen Wissenschaften erblicken die Germanisten die wertvollsten Werkzeuge der Bildung für die deutsche Jugend. Ja, die germanisch'sten unter diesen Germanen wollen selbst jene Erzeugnisse deutscher Dichtkunst aus dem Bildungsstoff ausschließen, die auf griechische und römische Muster oder Stoffe oder Anschauungsweisen sich zurückführen lassen. Auf das uralte Bildungsgut der Mathematik und auf die gewaltig entwickelten neuen Güter der bereits in viele Zweige gespaltenen Naturwissenschaften schwören die Realisten. Dagegen scharen sich nach wie vor um die alten klassischen Sprachen die Humanisten und verteidigen ihre Stellung mit wechselndem Geschick in wohlverschanzten Schützengräben gegen die immer mächtiger anstürmenden beiden Gegner.

Was soll diesem Kampfe, der nun bald fünfzig Jahre währt, die Entscheidung bringen? Sind nicht bereits die tapfersten Recken aller drei Lager immer wieder zum Zweikampf einander gegenüber getreten? Gibt es noch Waffen, die nicht gebraucht, Argumente, die nicht schon tausendmal vorgebracht und tausendmal widerlegt worden sind?

Es gibt allerdings *eine* Waffe, die noch nicht versucht worden ist, eine *wissenschaftliche* Grundlegung der Bildungsorganisation überhaupt, die nur von einem wissenschaftlichen Einblick in das Bildungsverfahren geleistet werden kann. Entscheidend freilich wirkt auch diese Waffe nur solchen Gegnern gegenüber, die einer objektiven wissenschaftlichen Behandlung der Bildungsfragen zugänglich sind. Das Perpetuum mobile und die Quadratur des Zirkels gelten noch heute Tausenden als möglich, trotz des entgültigen Begräbnisses, das sie durch den Satz von der Erhaltung der Energie und des Nachweises der Transzendenz der Zahl π gefunden haben. Für den wissenschaftlichen Techniker allerdings sind die zwei uralten Probleme endgültig erledigt.

Nun geht jede wissenschaftliche Grundlegung von selbstevidenten Axiomen aus. Der gewaltige Bau der euklidischen Geometrie ruht auf den wenigen euklidischen Axiomen. Die Newtonsche Mechanik des Himmels ist auf die granitnen Quadern

einiger selbst evidenter Sätze gestellt. Die Frage ist, ob es auch für das Bildungsverfahren unzweifelhafte Grundaxiome gibt. Sind solche vorhanden, so darf man erwarten, daß wenigstens für die wissenschaftlichen Kreise gewisse Reformvorschläge von vornherein unmöglich sind, die heute selbst von Universitätslehrern mit dem abgestempelten Zeugnisse allein seligmachender Bildungswege für alle bildungsfähigen Menschen tausende von bildungsfreundlichen Männern und Frauen, Laien wie Fachleute, verwirren. Andere Kreise werden nach wie vor unbelehrbar sein; denn das Bildungswesen gehört zu jenen Institutionen der Gesellschaft, in denen Werturteile, die aus völlig andern Quellen fließen als jenen, die dem Bildungsbegriff immanent sind, eine allzumächtige Rolle spielen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Aufstellung eines solchen Axiomes des Bildungsverfahrens, dem eine unbestreitbare Evidenz zukommt. Zu jedem Bildungsverfahren gehört ein Bildungsobjekt, ein Bildungsmittel und ein Bildungszweck. Das sind die drei völlig hinreichenden, aber auch notwendigen Elemente des Bildungsverfahrens. Im Bildungszweck oder im Bildungsideal, die freilich nicht identisch sind, aber auf einer begrifflichen Entwicklungslinie liegen, sind die drei feindlichen Brüder, wenn man ihnen nur auf den Zahn fühlt, im wesentlichen einig: Die Germanisten, Realisten und Humanisten wollen den Zögling zum „Menschen" heranbilden, zum Menschen im Sinne des Humanitätsideales in seiner individuellen deutschen Ausprägung. Sie alle wollen im Grunde den Ciceronianischen Menschen, dem nichts Menschliches fremd ist. So steht es wenigstens in ihren Bildungsprogrammen. Der eine Gegner bestreitet das zwar dem andern, aber für sich nimmt es ein jeder in Anspruch. Im Bildungszweck also sind die wissenschaftlichen Streiter im wesentlichen einig, wenn sie ihn auch in verschiedenen Lichtern abschattieren. Im Bildungsobjekt müssen sie einig sein; denn sie alle wenden sich an die deutsche Jugend. Der große unblutige, aber um so erbittertere Streit kann sich daher nur um das Bildungsmittel, um die Bildungsgüter drehen.

Nun ist aber bei allen dreien die Streitfrage selbst von vornherein falsch gestellt. Sobald diese Erkenntnis durchbricht, wird der Kampf von selbst nachlassen. Alle drei Richtungen nämlich suchen nach denjenigen Kulturgütern, die ein für allemal für die eine deutsche Jugend „die" Bildungsgüter bedeuten. Sie alle ziehen eine gerade Linie zwischen dem Bildungsobjekt und dem Bildungsideal, längs welcher durch das gleiche Bildungsmittel das gleiche Objekt zum gleichen Ziele geführt werden soll. Sie alle machen die stillschweigende Voraussetzung, daß die der höheren Bildung zugängliche Jugend auf die gleichen Bildungsmittel gleich reagiert.

Nun sind die Bildungsgüter, die Wissenschaften und ihre einzelnen Lehrsätze, Begriffe, Gesetze, die Künste und ihre einzelnen Werke, die Religionen und ihre einzelnen Kultformen, religiösen Gebräuche und Glaubenssymbole, die Gesellschaft mit ihren Persönlichkeiten, Sitten, Gebräuchen und Erziehungsformen, die deutsche Staatsform mit ihren Rechtssystemen und staatlichen Einrichtungen, die Technik mit ihren Maschinen und Werkzeugen, etc., doch selbst den allerverschiedensten singulären oder kollektiven Individualitäten entsprungen. Jedes einzelne Kulturgut, das als Bildungsgut verwendet wird, ist die Objektivation eines bestimmten Geistes, jedes zeigt mehr oder

weniger ausgesprochen den Stempel, das Gepräge dieses besonderen Geistes, jedes trägt in sich, gewissermaßen latent, einen mehr oder weniger erheblichen Teil der psychischen Kraft, der es entsprungen, ja ist nichts anderes als *geformte psychische Energie*, die sein Erzeuger, Individuum, Gemeinschaft, Volk, Staat auf das Kulturgut verwendet hat.

Indem diese latent gewordene Energie durch die Bildungsarbeit, die sie in dem das Kulturgut von neuem in sich erzeugenden Individuum auslöst, wiederum in kinetische Energie *zurückverwandelt* wird, vollzieht sich das, was wir Bildung des Individuums nennen. Aber diese Rückverwandlung kann nur in jenen Bildungsobjekten vor sich gehen, deren Seelenverfassung eben der geistig geformten Energie des Kulturgutes entspricht. In den objektiven Geist des Kulturgutes dringt nur die Seele ein, deren Struktur die gleiche ist wie die Seelenstruktur des Erzeugers. *Denn aller Bildungsprozeß ist ja nichts anderes als eine Wiederverlebendigung des objektivierten Geistes in immer neuen Individuen.*

Diesen Fundamentalsatz jedes Bildungsprozesses gilt es in seiner ganzen Evidenz zu erkennen. In ihm liegt das Grundaxiom des Bildungsverfahrens: *Damit ein Kulturgut Bildungsgut für eine Individualität werden kann, muß die geistige Struktur dieses Kulturgutes ganz oder teilweise der geistigen Struktur der Individualität adäquat sein.*

Was aber ist Struktur des Kulturgutes? Was ist Struktur der Individualität? Das sind die beiden Kardinalfragen, mit denen sich die nachfolgende Untersuchung in ihrem ersten Teile beschäftigt, ohne allerdings auf Einzelheiten eingehen zu können. Diese sind Gegenstand viel weiter gehender Untersuchungen, die mich seit vielen Jahren beschäftigen. Daß beispielweise die Wissenschaftsgüter ihre eigentümliche Struktur haben und welche sie haben, darüber besteht seit *Sigwarts*, *Windelbands*, *Rikkerts* und vor allem *Diltheys* Forschungen über das Verhältnis der Geistes- und Naturwissenschaften kein Zweifel mehr. Worin aber besteht die Struktur der Kunstgüter, der religiösen Güter, der sozialen und technischen Güter? Hierüber kann uns nur die Philosophie und Psychologie dieser Kultursysteme Aufschluß geben; hier liegt die Stelle, wo die Pädagogik für immer im Reiche der Philosophie verankert ist.

Ich habe seit mehr als zwanzig Jahren das mir unterstellte Schulwesen der Stadt München nach dem Grundaxiom des Bildungsverfahrens mit wachsendem inneren Bewußtwerden seiner Bedeutung zu gestalten versucht. In der Anerkennung des Grundsatzes, daß alle Bildung nichts anderes ist als die Wiederverlebendigung des objektiven Geistes eines Kulturgutes (objektiver Geist im Diltheyschen, nicht im Hegelschen Sinne genommen) liegt der Kern des Begriffes, den ich mit dem Worte *Arbeitsschule* bezeichnet habe. (Vergl. Begriff der Arbeitsschule, 3. Auflage, 1917. B. G. Teubner, Leipzig.) Bei den polaren Gegensätzen, die dieses Axiom mit den immer noch herrschenden, aus der Aufklärungszeit des 18. Jahrhunderts überkommenen und übernommenen Anschauungen bildet, waren schwere, immer wieder einsetzende Widerstände und Kämpfe unvermeidlich. Sie wären es auch ohne diesen Gegensatz gewesen und werden es auch bleiben trotz fortschreitender Erkenntnis. Denn Doktrinäre, Wichtigtuer, Dogmatiker und Fanatiker wird es immer geben.

Aber es wird immer wahrscheinlicher werden, daß wenigstens die wissenschaftlichen Kreise sich auf dem Boden dieses Grundaxiomes und einiger weiterer Axiome, die aus dem Begriffe der Bildung sich von selbst ergeben, einigen. Es wird darüber noch einige Zeit verstreichen. Ludwig Otto behauptete einmal, daß ein richtiger Gedanke hundert Jahre braucht, bis er in vollendeter Form aufgestellt, hundert Jahre, bis er verstanden, hundert Jahre, bis er verwirklicht wird. Es wird also diesem Gedanken schon unendlich viel Gunst beschieden sein, wenn unsre Nachfolger in hundert Jahren das Grundaxiom des Bildungsverfahrens im deutschen Schulwesen respektieren werden.

München, im Juli 1917.

Georg Kerschensteiner.

I. Das Axiom

1. Das deutsche Schulwesen ist wie das aller anderen Kulturstaaten eine durch zeitweilige Bedürfnisse und vererbte Überlieferungen entwickelte Institution der Gesellschaft. Es ist nicht eine durch eine objektiv gültige Wissenschaft planmäßig geschaffene Einrichtung. Dieses Merkmal teilt es mit den allermeisten Einrichtungen, die die Gesellschaft zur Sicherung ihrer Lebensbedingungen, ihrer Daseinserhaltung und ihrer Weiterentwicklung erzeugt hat, also mit dem deutschen Justizwesen, dem deutschen Kriegswesen, dem deutschen Medizinalwesen, der deutschen Technik. Aber während diesen Einrichtungen eine objektive Wissenschaft mehr und mehr den Boden bereitete, so vor allem dem Medizinalwesen und der Technik, insbesondere der Farben- und Arzneitechnik, stand der Organisation des Schulwesens eine solche Wissenschaft nicht zur Seite.

Den Umständen seiner Entstehung, der Überlieferung des einmal Gewordenen von Geschlecht zu Geschlecht, der tastenden Weiterbildung seiner äußeren Formen verdankt nun das Schulwesen seine Vorzüge und seine Mängel. Seine Vorzüge, indem es in seiner praktischen Anpassung an die auftretenden Bedürfnisse der Gesellschaft nicht durch voreilige Theorien gehindert war, seine Mängel, insofern alle bloß gefühlsmäßige Anpassung oft weit nachhinken muß hinter den Notwendigkeiten, welche der beständige Wechsel der Gesellschafts- und Staatsverhältnisse, die fortschreitende Einsicht in das für sie Zweckmäßige und die sehr langsam sich gestaltende Erziehungswissenschaft erkennen lassen.

Nun hinkt freilich jede Anpassung nach, nicht bloß die gefühlsmäßige. Das liegt im Begriff der Anpassung. Zuerst tritt ein Bedürfnis auf. Es wird zum Reiz für die Entwicklung eines Organes, das das Bedürfnis befriedigen soll. Ist aber das Organ geschaffen und für die Befriedigung des Bedürfnisses, dem es seine Entstehung verdankte, funktionsfähig geworden, dann ist häufig genug das ursprüngliche Bedürfnis ein sehr viel weiteres oder gar ein anderes geworden; das neue Organ aber ist auf ein Bedürfnis eingestellt, das längst überholt ist. Der Techniker nennt diese Erscheinung eine Phasenverschiebung. Jetzt muß das Organ von neuem den Anpassungsprozeß wiederholen, wiederum findet die erreichte volle Funktionsfähigkeit des Organes bereits anders geartete Bedürfnisse vor. Das ist das Spiel aller Anpassung — eine beständige Phasenverschiebung zwischen Reizwirkung und Organwirkung. Während aber auf den Gebieten, wo die Wissenschaft sich der Hauptprobleme bereits bemächtigt hat, die aus den Bedürfnissen der Gesellschaft und des Staates herauswachsen, diese Phasenverschiebungen verhältnismäßig gering sind, handelt es sich auf dem Gebiete des öffentlichen Schulwesens um Phasenverschiebungen von bisweilen bedenklicher Ausdehnung. In keinem Zweige dieser Institution

zeigt sich das schmerzlicher als im öffentlichen Volksschulwesen. Die öffentliche Volksschule ist Staats- und Gesellschaftsbedürfnissen entsprungen, die um hundert bis hundertfünfzig Jahre zurückliegen. Obwohl nun aber die staatsbürgerlichen, wirtschaftlichen und vor allem die sozialen Verhältnisse seit dieser Zeit sich ganz und gar verändert haben, so ist das Bild der Volksschulorganisation fast genau noch das gleiche, wie zu der Zeit, da die Volksschule eine öffentliche Einrichtung des Staates wurde. Gewiß ist auch bei der Volksschule eine Entwicklung nicht zu leugnen, aber es ist die Entwicklung der eigenen Dynamik, die jedes Kulturgut aufweist und die keineswegs immer in der Richtung verläuft, welche diejenigen Kulturverhältnisse einschlagen, aus denen heraus das besondere Kulturgut geboren wurde.

Die unvermeidlichen Mängel einerseits, die hieraus erwachsen und die um so größer werden, je später die Funktionsreife des einmal geschaffenen Organes eintritt, die zahllosen Möglichkeiten anderseits, eine Materie innerhalb anerkannter Gesetzlichkeiten zu gestalten, drängen beständig zu Reformvorschlägen. Aber weil auf dem Gebiete des öffentlichen Schulwesens die meisten Reformvorschläge, zumal jene, welche die äußere Gestaltung des öffentlichen Schulwesens betreffen, im wesentlichen bloß einem Gefühlsleben entspringen, einer subjektiven Wertung der Bildungsgüter und der Bildungszwecke für einzelne oder für die Gesamtheit, statt einer objektiven Einsicht in das Wesen des Bildungsprozesses und des Bildungswertes der Kulturgüter, so bedeutet bei weitem nicht alles, was hier mit lautem Geschrei auf den Markt gebracht wird, eine wirkliche Reform. Bei allen im Zustande der vorwissenschaftlichen Empirie befindlichen Einrichtungen der Gesellschaft feiern die Dilettanten die größten Orgien. Erst wenn ein Kulturgut des praktischen sozialen Verhaltens der Gesellschaft im Geleise der Wissenschaftlichkeit, d. h. also im Geleise des theoretischen Verhaltens verläuft, werden die Reformvorschläge, die von den verschiedenen Seiten kommen, nicht bloß weniger widerspruchsvoll, sondern auch weniger stürmisch. Auf Gebieten dagegen, wie die der Kunst, schwelgen die Menschen in Reformen; in der Pädagogik aber erlebt die Menschheit der Gegenwart beinahe eine Sintflut von Reformvorschlägen, von denen nicht selten selbst solche, die aus sogenannten sachverständigen Kreisen stammen, einander diametral entgegengesetzt sind. Das wäre ausgeschlossen, wenn die Probleme der Schulorganisation mit den Mitteln einer objektiven Wissenschaft, wenn auch nicht gelöst, so doch gefördert werden könnten.

Freilich, eine absolut eindeutige Lösung eines Organisationsproblemes zu suchen, ist auch auf rein wissenschaftlichem Boden ausgeschlossen. Denn die Wissenschaft kann immer nur das allgemein Gültige, das Gesetzmäßige festlegen. So gut aber bei den gleichen Naturgesetzen eine unendliche Menge von wirklichen Welten denkbar ist, so gut ist bei den gleichen Bildungsgesetzen eine Mannigfaltigkeit konkreter, der menschlichen Natur und den gesellschaftlichen Bedürfnissen angepaßter Bildungseinrichtungen denkbar. Ja, da Bildung niemals Massenarbeit sein kann, so ist im Interesse der individuellen Anpassung an individuelle Verhältnisse eine solche Mannigfaltigkeit unbedingt notwendig.

Es frägt sich nun, ob nicht doch eine theoretische Einsicht in das Wesen des Bildungsprozesses uns objektive Maßstäbe liefern kann, zu beurteilen, ob Reformvor-

schläge notwendig, zweckmäßig, bedeutungslos oder gar schädlich sind. Einen solchen objektiven Maßstab, dessen Gültigkeit unmittelbar evident sein wird, wollen wir im folgenden entwickeln, indem wir das Wesen des Bildungsvorganges analysieren.

2. Der Bildungsprozeß der menschlichen Seele zeigt ein analoges Bild wie der Entwicklungsprozeß des menschlichen Körpers. Wie der menschliche Körper, von gewissen Keimanlagen ausgehend, durch entsprechende Nahrung und Bewegung oder Betätigung sich nach physikalischen und chemischen Gesetzen bis zu seiner vollen Reife entwickelt, so geht auch die Bildung der menschlichen Psyche aus psychischen Anlagen heraus unter dem Einflusse geistiger Nahrung nach psychischen Gesetzen vor sich. Die geistige Nahrung liefert die Kultur der Gesellschaft mit ihren Kultursystemen der Wissenschaft, der Kunst, der Religion, der Technik, der Moral, der Sitte, des Rechtes, die im Laufe der menschlichen Entwicklung von Generation zu Generation eben durch den Prozeß der Bildung des Nachwuchses immer erneuert und immer erweitert wurden.

Alle Kulturgüter sind einmal einem individuellen oder kollektiven Geiste entsprungen. Sie sind selbst Erzeugnisse der menschlichen Psyche, in ihrem Innern intuitiv geboren, in einer Reihe geistiger Prozesse bearbeitet und schließlich aus dem Innern entlassen, als objektives Gut hingestellt. In dieser ihrer objektiven Erscheinung tragen sie, wenn auch bei weitem nicht alle, so doch wesentliche Züge des Geistes, aus dem sie geboren sind. Am handgreiflichsten springt diese Tatsache bei den Kunstgütern in die Augen. Würde heute eines der vielen verlorengegangenen Dramen des Sophokles in einem vergessenen Winkel der Welt wieder aufgefunden — wir alle zweifeln keinen Augenblick, daß der Schöpfer dieses Dramas unmittelbar an seinem Werke erkannt würde. Eine Beethovensche Symphonie würde überall auf der Erde, wo seine neun Symphonien zum Kulturbesitz eines Volkes geworden sind, von jedem Kenner als ein Werk dieses größten aller Musiker anerkannt werden. Ein echter Rembrandt, ein echter Raphael, ein echter Rubens oder ein echter Holbein ist unverkennbar für jeden, der mit den Werken dieser Meister vertraut ist.

Diese Ausprägung unverkennbarer geistiger Züge eines ganz eindeutig bestimmbaren Erzeugers im objektiven Kunstgut geht bis weit in das Kunstgewerbe hinein, wenn auch hier die charakteristische Art der bloß technischen Bearbeitung vielfach ein stärkeres Kennzeichen des Ursprunges ist, als die geistige Struktur, die sich in dem kunstgewerblichen Gegenstande widerspiegelt. Der erfahrene Antiquar kennt sein Porzellan von Sèvres oder von Meißen, seine Hirschvögelkrüge, seine Boulmöbel, seine Pariser Gobelins aus dem 16. Jahrhundert, seine Bucherzeugnisse der Kelmscottpresse, seine Bucheinbände von Cobden-Sandersen, seine Majolika aus Fayenca, und ein richtiger Majolikakenner unterscheidet selbst die einzelnen hervorragenden italienischen Meister. Er erkennt sie aber um so sicherer, je weniger er sich bloß von der Technik und dem Materiale führen läßt und je mehr er in das geistige Wesen der Formen eingedrungen ist, die er zu beurteilen hat. Der Sachkenner, der sein Urteil bloß auf das verwendete Material und dessen technische Behandlung stützt, wird leichter ein Opfer der Fälschung als jener, der das geistige Wesen des Erzeugers

und der Zeit verstanden hat, das sich unweigerlich in jedem seiner guten kunstgewerblichen Gegenstände zur Darstellung bringt.

Trägt in der Kunst jedes einzelne Kunstwerk den Stempel des individuellen Geistes, dem es entsprungen (wie selbstverständlich auch den Stempel des kollektiven Geistes, der sich im Stile der Zeit ausprägt), so zeigen in der Wissenschaft mindestens die einzelnen Fachwissenschaften das eigentümliche Gepräge der bei gewissen Menschen durch viele Generationen wirkenden Art des Denkens, das in dieser Fachwissenschaft seinen Ausdruck findet. Die geistige Struktur der Mathematik ist eine andere als die der Physik und beide Strukturen sind wieder wesentlich verschieden von der geistigen Struktur der Geschichtswissenschaft. Es ist eine andere Art des Denkens, aus dem die mathematisch-naturwissenschaftlichen Güter geboren, und eine andere Art des Denkens, in der die wertvollen Darstellungen der Geschichte ihren Ursprung finden. Die Erkenntnistheorie des 19. Jahrhunderts hat in der Methodologie der Wissenschaften die spezifische Struktur der Naturwissenschaften, der Geschichtswissenschaften, der Geographie und der Mathematik aufzudecken versucht. Geht man aber über die Fachwissenschaften hinaus in den Bereich der eigentlichen Philosophie, so tragen sogar die einzelnen philosophischen Systeme ein völlig individuelles Gepräge. Ja man kann sagen, die ganze Lebensform des Philosophen prägt sich in dem geschlossenen Systeme seiner Philosophie aus. Thomas von Aquin, Descartes, Spinoza, Fichte, Kant, Hobbes, Leibniz, Comtes, Spencer, Eduard von Hartmann bedeuten ebenso viele voneinander verschiedene Persönlichkeiten als voneinander verschiedene, diesen Persönlichkeiten adäquate Philosophien. Fast die gleiche Erscheinung finden wir bei den großen Historikern, kurz überall da, wo die Wissenschaft Stellung nimmt zu moralischen, religiösen, ästhetischen Werten oder wo sie vom Wertgesichtspunkt aus die unendliche Mannigfaltigkeit der Dinge und Erscheinungen in ein System zu bringen versucht. Würde eines der verlorenen Bücher der Annalen des Tacitus wiedergefunden, kein philologisch gebildeter Historiker würde über den Autor im Zweifel sein. Fände man in einer Bibliothek eine Chrestomathie geschichtlicher Darstellungen aus der Hand der großen deutschen Historiker des 19. Jahrhunderts ohne Angabe der Autoren, jeder in der Geschichtswissenschaft Bewanderte würde den Geist Rankes, Sybels oder Treitschkes aus der Darstellung erkennen.

Gehen wir zu den sozialen Gütern über, so wissen wir alle, daß in der Sprache, in der Sitte wie im Recht selbst trotz des Einflusses, den der internationale Verkehr auf jedes Volk ausübt, die Individualität dieses Volkes ausgeprägt ist. Bei den primitiven Völkern kann diese Individualisierung so weit gehen, daß jeder Kenner von Sitten und Gebräuchen eines Volkes oder seines Rechtssystemes zu entscheiden vermag, ob eine bestimmte Sitte oder ein bestimmter Rechtssatz von allgemeiner Bedeutung diesem Staate oder Volke angehört haben kann oder nicht. Aber ganz abgesehen von der charakteristischen Struktur des Sittenkomplexes eines bestimmten Volkes oder des Rechtssystemes eines bestimmten Staates, in der Sitte selbst und in dem aus ihr entsprungenen Rechtsgefühle einerseits und Sittlichkeitsgefühle andererseits drückt sich eine eigentümliche Seite der menschlichen Seele aus, die verschieden ist von ihrer erkenntnismäßigen oder ästhetischen oder religiösen Seite.

Am wenigsten nehmen die einzelnen religiösen Systeme von der spezifischen religiösen Beschaffenheit der Seele auf, die sie objektiviert hat. Von den psychischen Prozessen, die in das Kulturgut eingehen, enthalten die Wissenschaftsgüter am meisten, die künstlerischen Güter weniger, die objektiven religiösen Güter am wenigsten von der Menge der psychischen Vorgänge und Erlebnisse, denen sie entsprungen sind. Am ehesten prägt sich der Geist der verschiedenen Religionen in den Gebeten und in den Kulthandlungen aus. Die sogenannten religiösen Güter dagegen, welche der öffentliche Unterricht benützt, wie die Dogmen, Lehrsätze, die kirchliche Unterscheidungslehre, die Apologetik, der Katechismus, die Kirchengeschichte tragen nichts vom Gepräge des spezifisch religiösen Lebens an sich. Man darf nur nicht religiöses Leben mit religiösem Wissen verwechseln. Vieles, was man religiöses Kulturgut nennt, ist kein Erzeugnis des spezifisch religiösen Verhaltens, sondern des von mißverstandenen Absichten der Fortpflanzung des religiösen Lebens beeinflußten theoretischen oder ästhetischen oder praktischen Verhaltens. Es ist mehr ein Symbol des religiösen Lebens, als sein wirklicher Ausdruck.

Diese Beispiele werden genügen, um die Behauptung zu erhärten, daß jedes Kulturgut mehr oder weniger die Struktur des Geistes trägt, der es geschaffen hat. Es ist die besondere Art des Denkens, Fühlens und Wollens eines einzelnen oder eines ganzen Volkes oder geistig verwandter Völker, die sich in dem Kulturgut objektiviert hat. Die ganze individuelle geistige Energie ist gleichsam in dem Kulturgut latent geworden. Sie ist, um mich eines physikalischen Bildes zu bedienen, aus dem kinetischen Zustande des Individuums in den potentiellen des objektiven Kulturgutes übergegangen oder, noch richtiger ausgedrückt, nicht die ganze geistige Energie hat sich objektiviert. Eine Menge psychischer und physischer Vorgänge, die beim Schaffen des Kulturgutes mitbeteiligt waren, sind während des Erzeugungsprozesses aufgebraucht worden. Aber andere Gruppen der psychischen Vorgänge, gewisse Akte der Erkenntnis, der ästhetischen oder moralischen Einfühlung, des religiösen Empfindens, des sozialen Wollens, des technischen Könnens haben sich objektiviert. Wie schwer es bisweilen ist, dem gesamten Seelenleben, das beim künstlerischen Schaffen in Bewegung ist, im Kunstwerk Ausdruck zu geben, mag man aus dem Schmerzensruf des großen französischen Malers Delacroix entnehmen: „Es gibt einfältige Personen, denen wir imponieren, Tölpel, die sich überreden lassen, daß der kleine Abriß der Natur, den wir ihnen bieten, die Substanz davon enthalte. Wir selber indessen glauben nichts dergleichen, und wenn wir uns allein mit jener wiederfinden, da sagen wir mit gebeugtem Knie zu ihr: Du, die du nie zu lügen brauchst, verzeihe uns unsre Lügen und unsre Täuschungen! Ich verbringe mein Leben mit Empfinden von Eindrücken, so zart, so delikat, so mächtig, daß ich verzweifle, sie wiederzugeben, mich mit dem Unaussprechlichen, dem Unübersetzbaren abzumühen. Wann es mir gelingt, zu vergessen, daß ich Maler bin, wann ich nur noch ein Mensch bin, der Augen zum Sehen hat, dann entdecke ich in mir und um mich her so viele Wunder, daß ich die Glückseligkeit eines Seraphims mit seinem Anschauen Gottes genieße."

Nun sind die Kulturgüter, die in dem Kulturschatze eines Volkes und einer Zeit aufgespeichert sind, eben die Mittel, durch die allein der Bildungsprozeß bewerk-

stelligt werden kann. Der sich entwickelnde Mensch wird mitten in den Kulturkreis der Gesellschaft hineingestellt, und erst unbewußt, dann aber mit immer steigendem Bewußtsein ergreift er die Kulturgüter dieses Bildungskreises, sei es ohne, sei es mit Unterstützung pädagogischer Hilfen. Die Kulturgüter werden nun zu Bildungsgütern, d. h. sie werden Kulturgüter in einem neuen Sinne, in dem Sinne, daß sie in neuen Geistern Kultur erzeugen, während sie bisher Kulturgüter in dem Sinne waren, daß sie aus einem kultivierten Geiste als objektive Güter entlassen worden sind. Es frägt sich nun aber, welche Kulturgüter ergreift die einzelne individuelle Seele, an welchen Kulturgütern kann sie sich zu der ihr möglichen Höhe emporarbeiten, und wie geht das Ergreifen eines Kulturgutes vor sich?

3. Um diese Fragen zu beantworten, müssen wir zunächst einen Blick werfen auf das, was man gemeinhin als Individualität des Menschen bezeichnet. Jeder Mensch hat seine eigentümliche, einzigartige Weise, auf die Welt der Dinge und Menschen zu reagieren. Wir führen diese Weise auf die besondere Gestaltung seines Komplexes von physischen und psychischen Funktionsanlagen zurück und wir bezeichnen diese eigentümliche Art des Reagierens, die sich nicht minder im Empfinden und Denken, wie im Fühlen, Wollen und Handeln ausdrückt, als die Individualität des Menschen. Zeigt die Reaktionsweise der Individualität eine Art Gesetzlichkeit, so daß unter sonst gleichen Umständen auf äußere oder innere Reize mit Bestimmtheit die gleiche Reaktion erwartet werden kann, so nennen wir sie einen Charakter. Ist der Charakter durch gültige Werte in seiner Eindeutigkeit bestimmt oder gar allgemeingültige Werte erzeugend, dann geben wir ihm den Namen Persönlichkeit. Der Begriff Persönlichkeit trägt eben immer schon eine positive Wertung in sich, was der Begriff Charakter nicht tut. Denn wir sprechen zwar von einem guten und schlechten Charakter, nie aber von einer guten oder schlechten Persönlichkeit. Eduard Spranger unterscheidet außerdem noch neben dem Begriff der Individualität, der für ihn gewissermaßen nur die Abstraktion des formenden Prinzipes der individuellen Seele ist, den Begriff der Lebensform, unter welcher er den Menschen „in seiner mannigfachen Verflechtung mit den Inhalten des Lebens selbst" versteht, das „unlösbare Produkt der natürlich-geistigen Welt und der geheimnisvoll formenden und geformten Individualität", wie er sich ausdrückt. (Vgl. seine ausgezeichnete Abhandlung „Lebensformen". Halle, Max Niemeyer. 1914, S. 5.) So werden für ihn die Lebensformen geisteswissenschaftliche Kategorien, Erkenntnisformen spezifisch geistes-wissenschaftlicher Art, ähnlich den ganz allgemeinen Erkenntnisformen der Räumlichkeit und Zeitlichkeit, den Kategorien der Kausalität, Substanzialität usw.

Für die folgenden Untersuchungen kommt, wie oft ich auch auf Sprangers Arbeit Bezug nehmen werde, nur der Individualitätsbegriff als Abstraktion des formenden Prinzipes der individuellen Seele in Betracht, wobei die Individualität als die keimhafte Anlage des psychischen Gesamtverhaltens eines Menschen gedacht wird, im Gegensatz zu der unter dem Einflusse der objektiven Geisteswelt völlig entfalteten, die dann als die Lebensform im Sprangerschen Sinne zu bezeichnen wäre.

Wie einzigartig nun aber auch jede Individualität ist, so kann man doch den Ver-

such machen, unter Hervorhebung gewisser Gleichartigkeiten alle Individualitäten in Gruppen zu gliedern. Solche Versuche sind im 19. Jahrhundert wiederholt gemacht worden. Ich habe in meinem Buche über „Charakterbegriff und Charaktererziehung" (B. G. Teubner, Leipzig. 2. Aufl. 1915) die hierauf bezüglichen Untersuchungen von Schleiermacher, Bahnsen, Sigwart, Ribbot und Fouillée geschildert und später habe ich in meiner Abhandlung über den „Weg zum Pflichtbewußtsein" (im Buche „Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden", B. G. Teubner, Leipzig 1916) selbst einen solchen Versuch skizziert. Diesen Versuch möchte ich hier mit einigen nicht unwesentlichen Verbesserungen von neuem aufgreifen, wenn ich auch weiß, daß jede Gruppierung der Individualität wegen der Unvermeidlichkeit der Abstraktion zu Typen führt, die in ihrer vollen Reinheit in der Wirklichkeit nicht anzutreffen sind. Aber jeder Versuch hat gleichwohl den Wert, daß er uns ein anschauliches Bild gibt von der tatsächlichen Mannigfaltigkeit der Individualitäten.

Ein jeder von uns kennt aus eigener Erfahrung vor allem zwei Zustände seines seelischen Verhaltens den Dingen und Menschen gegenüber: den Zustand der Kontemplation und den Zustand der Aktivität. Worin besteht das Wesen beider Zustände? Contemplatio heißt zunächst nichts anderes als Betrachtung, Beschauung, Beschaulichkeit. Aber diese Betrachtung oder Beschauung ist nicht bloß ein „Anschauen" eines innern oder äußern Objektes, also nicht bloß ein Gleiten über die Merkmale des Objektes und ein bewußtes oder ein unbewußtes Zusammenfassen dieser Merkmale durch die Apperzeption; sie ist nicht bloß ein Erfassen des in Wirklichkeit oder in der Phantasie gegebenen Objekts in seiner räumlich-zeitlichen Bestimmtheit bzw. in seinem zeitlosen Werte, sondern zugleich ein innerliches Verarbeiten des Geschauten in dem ganzen Komplex des Ichs. Kontemplation ist ein Zustand des Ichs, der zwar auf jede Wirkung nach außen verzichtet, der mindestens keine Absicht hat, ein Werk aus sich herauszustellen und damit auf andere zu wirken, der aber die in das Innere der Persönlichkeit eindringende oder früher eingedrungene Außenwelt für sich und bloß geistig gestaltet.

Wir sprechen von der Kontemplation wohl auch als einer sinnenden Betrachtung, wobei das „Sinnen" bereits ein Abwenden von der Außenwelt ausdrückt, eine Beschäftigung des Geistes mit sich selbst. Ist insbesondere dieses Versenken und Sinnen und In-sich-Versunkensein auf übersinnliche, transzendente Gegenstände gerichtet, so haben wir die Kontemplation im religiösen Sinne, wie wir ihrem Begriffe bei den mystischen Philosophen des Mittelalters, Plotin, Bernhard von Clairvaux, Bonaventura begegnen. Contemplationem dicimus, sagt Bonaventura, quando veritatem sine aliquo involucro umbrarumque vel animi in sua puritate videmus (De cont. V, 14). Kontemplation ist also auch nicht bloße Rezeptivität, welche das in der Seele Aufgenommene nicht weiter gestaltet, sondern es hinnimmt, wie es gegeben ist, wenn auch die Seele selbst im Zustand der Rezeptivität, wie schon Fichte betont (Psych. II, 6), sich niemals bloß passiv verhält. Im Akte der Kontemplation können Akte bloßer Rezeptivität mit eingeschlossen sein, aber nicht umgekehrt.

Diesem kontemplativen Verhalten gegenüber steht nun ein entgegengesetztes, konträres Verhalten, das aktive Verhalten. Der Gegensatz liegt nicht darin, daß das andere etwa ein passives wäre, als vielmehr darin, daß das kontemplative Verhalten

nach **innen**, das aktive Verhalten nach **außen** gerichtet ist. Aktivität bedeutet einen Zustand des Wirkens und Gestaltens in der lebendigen Umwelt. Das aktive Verhalten ist auf die **Verwirklichung** von Werten, Ideen, Zwecken gerichtet. Seine reinste Form und seinen höchsten Grad erfährt es in der Spontaneität des Ich, in der Tätigkeit, die aus eigenem innern Antriebe, aus dem eigenen Selbst quillt.

Der einzelne Mensch ist nun im allgemeinen einmal kontemplativ (nicht zu verwechseln mit rezeptiv, was er noch viel häufiger und allgemeiner ist), ein andermal aktiv. Im Alter herrscht der erste, in der Jugend der zweite Zustand vor. Beide Zustände können einem und demselben Dinge gegenüber rasch wechseln, aber auch über längere Zeiträume hin einheitlich bleiben. Im Falle der wissenschaftlichen oder künstlerischen Produktion erleben wir einen beständigen Wechsel. Im Falle der Lektüre eines wissenschaftlichen Buches, des Anhörens einer Beethovenschen Symphonie oder gar der religiösen Versenkung dagegen erleben wir einen Dauerzustand der Kontemplation, wie wir in allen Affekten des Ringens und Kämpfens mit den Menschen und Dingen in einen Dauerzustand der Aktivität treten.

Es ist nun ein Grundmerkmal für die Verschiedenheit der Menschen, ob der Zustand der Kontemplation oder der Zustand der Aktivität in ihnen **vorherrscht**. Wir können theoretisch wenigstens annehmen und uns auch vorstellen, daß in der einen Individualität der eine, in einer anderen Individualität der andere Zustand bis zum Verschwinden abnimmt. Dann haben wir den reinen Typus des kontemplativen und den reinen Typus des aktiven Menschen vor uns. In dem großen Kulturkreis der indischen Religiosität stoßen wir vielfach auf Menschen von ausgesprochener Kontemplativität. Den Gegenpol haben wir im gesunden Kinde mit seinem Mangel an Reflexion und seiner ruhelosen Beweglichkeit, seiner beständigen äußeren Aktivität.

Wir können also, theoretisch wenigstens, die Mannigfaltigkeit der Individualitäten in zwei **Hauptgruppen** teilen: **in die kontemplativen und in die aktiven**, eine Einteilung, die sich im Geleise von Schleiermacher, Bain, Bahnsen, Sigwart, Ribbot und Fouillée bewegt, die den Gegensatz von Rezeptivität und Aktivität als ersten Einteilungsgrund gewählt haben. Dabei bleiben wir uns bewußt, daß in Wirklichkeit kein Zustand ganz ausschließlich in einer Individualität auftritt, sondern daß nur das größere oder geringere Maß der Kontemplation und Aktivität die Individualität der einen oder der anderen Gruppe zuweist.

Untersuchen wir nun den Zustand der Kontemplation näher, so kommen wir zu weiteren Unterscheidungen, wenn wir uns fragen, wodurch die Kontemplation veranlaßt ist, durch welche Zweckbeziehungen sie ausgelöst wird. Hier fällt uns sofort der Unterschied der Immanenz und der Transzendenz in die Augen, der Unterschied nämlich, ob die Betrachtung der Gegenstände oder ihrer Seiten auf ihre gegenseitige Beziehung im Bereiche des Erfahrungsmäßigen oder ob sie auf die Beziehung zu einem jenseits alles Erfahrungsmäßigen gelegenen Bereich eingestellt ist. Das mag auf den ersten Augenblick als keine wesentliche Verschiedenheit des psychischen Verhaltens im Zustande der Kontemplation angesehen werden. Die extremen Fälle der Mystik, der Ekstase, des Nirvanazustandes legen aber gleichwohl die Vermutung nahe, daß eine wesentliche Verschiedenheit doch tatsächlich gegeben ist.

Sobald nun das kontemplative Verhalten auf die Beziehungen im Bereiche der Erscheinungen von Dingen und Menschen sich erstreckt, so frägt es sich, ob es die Wirklichkeitsfrage stellt oder nicht, ob es sich also um die Objektivität und damit um das Wesen der Dinge kümmert oder nicht. Geht die Betrachtung auf das Wesen der Dinge, auf ihr Sein aus, so ist in diesem Verhalten nicht bloß das Bewußtsein der Trennung von Subjekt und Objekt lebendig, sondern auch das Bewußtsein der Trennung von Form und Inhalt, weil sich ja ein und derselbe Inhalt in tausend Formen oder Erscheinungen ausprägen und das Wesen der Erscheinung nur erfaßt werden kann, wenn man in der bewußten Unterscheidung der mannigfaltigen Formen den identischen Inhalt herausstellt. Dieses psychische Verhalten der Kontemplation bezeichnen wir als das theoretische Verhalten des Menschen. Aus ihm entspringt, sobald es sich mit einem gewissen, nachher näher zu kennzeichnenden aktiven Verhalten verbindet, die unendliche Reihe theoretischer Güter, die wir auch als wissenschaftliche Güter bezeichnen.

Wird nun aber in der Kontemplation die Frage nach Wirklichkeit und Unwirklichkeit nicht gestellt, läßt sich die Seele unmittelbar von der äußeren oder inneren Erscheinung fesseln, dann bleibt zwar im Bewußtsein die Trennung von Objekt und Subjekt, wenn auch bisweilen nur ganz dunkel, aufrechterhalten. Die Trennung von Form und Inhalt dagegen hört auf. Die Erscheinung selbst, ihre Form drängt der Seele einen bestimmten Inhalt auf, der mit der bestimmten Form der Erscheinung und nur mit ihr zugleich gegeben ist. Man erfaßt nun einen Inhalt nicht etwa durch irgendeinen Akt der Reflexion, sondern man erlebt den Inhalt unmittelbar im Gefühle. Ich betrachte eine Statue der Madonna und ich erlebe den Inhalt der Hoheit oder der Mütterlichkeit oder des Schmerzes, je nach der Form der Erscheinung, in welcher die Madonna dargestellt ist. Ich blicke auf das endlos ausgedehnte Meer und erlebe das Gefühl der Einsamkeit, der persönlichen Nichtigkeit, der Unendlichkeit, je nach meiner besonderen seelischen Lage und je nach dem Spiele der Wolken, Wellen, Farben, der Beschaffenheit der Luft, der Temperatur. Ich komme gar nicht auf die Frage, ob dort Hoheit oder Mütterlichkeit, hier Einsamkeit oder Nichtigkeit gegeben ist. Ich erlebe den Inhalt unmittelbar aus der Form. Was wir so erleben, sind indes immer größere oder kleinere Teilinhalte unsers eigenen Ich. Die Form der Erscheinung kann uns nichts aufdrängen, was nicht mindestens im Keime schon in uns gelebt hat. Dieses psychische Verhalten des Menschen bezeichnen wir als das ästhetische Verhalten. Verbindet es sich mit dem bereits erwähnten aktiven Verhalten, löst es dieses intermittierend aus, so entspringt aus ihm die unendliche Reihe der ästhetischen Güter, die wir auch als Kunstgüter bezeichnen. Man kann sich den Moment des ästhetischen Schaffens nur so vorstellen, daß die im ästhetischen Zustande erlebten Inhalte vermöge der geringen Flüchtigkeit der mit ihnen verknüpften Gefühle über die Pausen des rein ästhetischen Schauens, in denen das Ringen mit der Gestaltung des Stoffes vor sich geht, hinwegdauern, während sie die spontane Schöpfertätigkeit auslösen. Wir können dieses Intermittieren von Schauen und Schaffen auch bei der Forschertätigkeit, also im Zustande des theoretischen Verhaltens beobachten, nur geht es dort in einer sehr viel kühleren Temperatur des Gefühlslebens vor sich.

In den beiden bisher betrachteten psychischen Verhalten handelt es sich stets um Seelenzustände, in welchen das Subjekt immer bewußt dem Objekt gegenübersteht. Auch wenn wir einen Teil des Ich im ästhetischen Objekte einfühlen, so bleiben wir uns doch der Spaltung des Ich bewußt. Eine ganz andere Art des psychischen Verhaltens dagegen kann bei gewissen dazu veranlagten Menschen im Schauen transzendenter Beziehungen sich einstellen. „In der Gottesvision", sagt Plotin, „ist das Schauende nicht unsre Vernunft, sondern etwas, was höher ist als unsre Vernunft .... Solches Schauen ist kein Sehen im gewöhnlichen Sinne. Es findet keine Unterscheidung von Subjekt und Objekt statt. Der Schauende hört auf, es selbst zu sein, bewahrt nichts von sich selbst. Ganz in Gott versunken ist er eins mit ihm: gleichwie die Zentren zweier Kreise vollständig zusammenfallen können." (Aus Plotin, „Enneaden" VI, 9 und 10.) Was hier Plotin mit philosophischer Deutlichkeit ausspricht, bestätigt sich bei all den Tausenden, von denen die Religionsgeschichte als Ekstatikern berichtet. Die Frage der Trennung von Form und Inhalt scheidet hier völlig aus, weil der ekstatische Zustand überhaupt nicht durch eine äußere Erscheinung bedingt ist, sondern auf einer Art zwanghafter, aus dem Innern aufsteigender Gefühlsvorgänge von höchster Stärke beruht. Der ekstatische Zustand ist aber nur eine Vollendungsform eines gewissen psychischen Verhaltens, das durch die Transzendenz der Beziehungen ausgelöst wird. In dieser höchsten Form löst das psychische Verhalten einen Zustand aus, der schließlich selbst nur mehr in sehr erweitertem Sinne als Kontemplation, als die Betrachtung eines Objektes bezeichnet werden kann, sondern als ein Gefühlszustand, in welchem mindestens in seinen höchsten Stadien das Glücksgefühl des gewerteten transzendenten Gutes das Bewußtsein des Wertenden mit allen seinen sonstigen Wertungen aufsaugt oder auslöscht, nachdem durch die Fixierung des einen Punktes im Innern alles sonstige Sinnen- und Seelenleben ausgeschaltet ist. Nur so kann man hier das Einswerden von Objekt und Subjekt begreifen. „Gott erfüllt die Seele in einer Weise," sagt die heilige Therese in ihrem „Gebet um Einheit", „daß es ihr, wenn sie wieder zu sich kommt, völlig unmöglich ist, daran zu zweifeln, daß sie in Gott und Gott in ihr gewesen ist." Wir nennen das psychische Verhalten, das durch seine Beziehungen zu transzendenten Werten sich auslöst, das religiöse, und jene höchste Form, in der Subjekt und Objekt nicht mehr getrennt erscheinen, das religiös-mystische Verhalten. In dem letzteren Zustande ist eine unmittelbare Verbindung mit einem aktiven Verhalten, und wäre es auch nur eine intermittierende, ausgeschlossen. Das mystische Schauen erzeugt einen völligen Quietismus, ein absolutes Schwelgen im Genusse der Seligkeit, der, solange er dauert, eine Verknüpfung mit Werten, die ein Individuum zum Handeln, zum schöpferischen Tun führen, unmöglich macht. „In diesem Zustande gibt es kein Gefühl des Selbst mehr, der Geist wird wunschlos, frei von aller Unruhe, ziellos und körperlos. Dann leuchtet die Wahrheit in vollem Glanze, und wir erkennen uns als das, was wir wirklich sind, als frei, unsterblich, allmächtig, losgelöst vom Endlichen und seinen ewigen Widersprüchen von Gut und Böse, als identisch mit dem Atman, mit der Weltseele." (Aus Vivekananda, Raja Yoga, London 1896, zitiert bei Wobbermin-James, „Die religiöse Erfahrung" S. 319.)

Wir sehen, jede Spontaneität ist *hier* undenkbar im Gegensatz zu den *gewöhnlichen* Formen des religiösen Verhaltens, die sich mit jeder Form des aktiven Verhaltens, wie wir noch sehen werden, verbinden können, die aber gleichfalls schon durch die eigentümliche Reinheit, Widerspruchslosigkeit, Seligkeit und Höhe des religiösen Gefühles von dem sonstigen kontemplativen Verhalten unterschieden ist. Doch verdankt das religiöse Leben auch dem mystisch-religiösen Verhalten eine Reihe von Gütern. „Denn der Mystizismus", sagt James, „machte Ignatius von Loyola zu einem der kraftvollsten und praktischsten Menschen, die es je gegeben hat." Und ebenso zeigt James von dem protestantischen Mystiker Jakob Böhme (a. a. O. S. 231), welchen mächtigen Ansporn zu energischer ethischer Willensbetätigung er in seinem mystischen Erleben gefunden hat. Es scheint in allen den großen Mystikern eben jene gewaltige Aufwühlbarkeit der Seele (vgl. über diesen Begriff mein Buch „Charakterbegriff und Charaktererziehung" S. 132) gegeben zu sein, die, *einmal von der Idee erfaßt*, von ihr nicht mehr losgelassen wird, bis der Tod die Fackel löscht und die dann auch im nichtekstatischen Zustande in dieser Idee lebt und wirkt.

Suchen wir nun das *aktive* Verhalten in typische und einander ausschließende Formen aufzulösen, so müssen wir diese Untersuchungen an der Hand der *Zwecke* vornehmen, die das aktive Verhalten auslösen. Denn alles bewußte aktive Verhalten — und nur um solche Seelenzustände kann es sich hier handeln, wo es sich um den Ursprung der Kulturgütererzeugung handelt — wird von Zwecken ausgelöst, die der Mensch sich setzt. Der Zweck wird gewollt aus dem Erlebnisse eines bestimmten Wertgefühles heraus, den wir an die Vorstellung eines Gutes heften. Die gefühlsbetonten Wertvorstellung ist das treibende Motiv der Handlung. Die Handlung selbst ist das Mittel, den Wert zu verwirklichen. Sie erfährt beim Handelnden die gleiche Bewertung wie die Vorstellung, um derentwillen sie unternommen wurde, und sie gewährt, sobald sie vollzogen ist, die gleiche Art der *Befriedigung* wie der mit ihr realisierte Wert.

Nun kann die Befriedigung, die ich erfahre, im Werte des Gutes bzw. der Handlung *für mich* liegen. Ich nenne diese typische Form des aktiven Verhaltens das *egozentrische* Verhalten. Der Wert, um dessentwillen ich handle, kann hierbei an ein *dingliches* Gut oder an ein *Persönlichkeitsgut* geheftet sein, eben an das Gut *meiner* Persönlichkeit. Drängt das egozentrische Verhalten lediglich dazu, mich und nur mich in den Besitz und Genuß eines *dinglichen* Gutes zu setzen, so haben wir das typische egoistische oder, um alle Mißdeutungen des Wortes Egoismus auszuschließen, das typische *selbstsüchtige* Verhalten vor uns. Drängt es mich aber zum Handeln, um mich in den Besitz der Selbstachtung, der Eigenwürde zu setzen, so kann man dieses Verhalten, wenn man nicht die größten Mißverständnisse erzeugen will, nicht ein egoistisches Verhalten nennen. Ich will es als das *individual-ethische* Verhalten bezeichnen oder als das Verhalten des Selbstgefühles oder als das *sittlich-egozentrische* Verhalten, im Gegensatz zum wahrhaft egoistischen, welches nur sittlich-neutral oder unsittlich sein kann. Daß dieses individual-ethische Verhalten *einer eigenen*, von dem selbstsüchtigen Verhalten nicht ableitbaren Wurzel im Seelenleben des Menschen entspringt, hat Theodor Lipps in seinen „Ethischen Grundfragen" überzeugend nachgewiesen.

Die Befriedigung, welche mein Handeln auslöst, kann aber auch im Werte des Gutes bzw. der Handlung für andere liegen. Ich nenne diese typische Form des aktiven Verhaltens das sozial-praktische oder kürzer das soziale Verhalten. Auch dieses Verhalten trennt sich sofort in zwei Unterformen, je nachdem der Wert, um deswillen die Handlung geschieht, an ein dingliches Gut oder an ein persönliches Gut geheftet ist. Im ersten Falle haben wir das typische altruistische Verhalten vor uns. Es zeigt sich beispielsweise in den unzähligen Formen von Schenkungen und Stiftungen zugunsten irgendwelcher Menschen, wobei der Stifter selbst sich größere oder geringere Beschränkungen in seiner eigenen Lebensführung auferlegt. Ist der Wert dagegen an ein Persönlichkeitsgut geheftet, sind es Werte der Persönlichkeit eines anderen, die mich zum Handeln veranlassen, so haben wir das sozial-ethische Verhalten vor uns, zu dem insbesondere das pädagogische Verhalten gehört. Wie das individual-ethische Verhalten auf eigene Würde abzielt, so das sozial-ethische Verhalten auf Wert und Würde des anderen Menschen. Auch dieses Verhalten entspringt einer eigenartigen ursprünglichen Wurzel in der menschlichen Natur, genau so wie das individual-ethische. Theodor Lipps hat sie (a. a. O. zweite Vorlesung) als das sympathische Persönlichkeitswertgefühl bezeichnet.

Endlich kann aber die Befriedigung, welche mein Handeln auslöst, auch in dem Werte des Gutes an sich liegen. Ich kann eine Sache lediglich um ihrer selbst willen tun, ganz ohne Rücksicht, ob dies mir oder anderen zum Vorteile oder Nachteile gereicht. Ich nenne dieses typische Verhalten das asoziale praktische Verhalten. Man kann es auch schlechtweg das sachliche Verhalten nennen. Wenn ich forsche um der logischen Wahrheit willen, wenn ich trachte, gut zu sein um des Guten willen, wenn ich arbeite aus bloßer Freude an der Tätigkeit selbst, dann ist mein Verhalten ein typisch sachliches. Immer suche ich meine Befriedigung nicht in Rücksicht auf den Wert meines Handelns für mich oder für andere, sondern in Rücksicht auf den Wert des Guten an sich. Es ist in diesem Sinne ein unpersönliches, eben ein sachliches Verhalten. Es ist Impersonalismus im Gegensatz zum Egoismus oder Altruismus. Kant sagte einmal: „Wenn es keine Gerechtigkeit gibt, so hat es keinen Wert, daß Menschen auf Erden leben." Also ist für Kant die Gerechtigkeit das Wertvollere. Hier haben wir ein solches sachliches Verhalten. Gerechtigkeit um der Gerechtigkeit willen, technische Vollendung um der Vollendung des Technischen willen, Erkenntnis um der Erkenntnis willen, Schönheit um der Schönheit willen, ohne Rücksicht auf die Wirkung für mich oder für andere. In diese Gruppe des sachlichen Verhaltens können wir auch das zweckfreie, spontane Handeln rechnen. Man hat in Abrede gestellt, daß es ein solches Handeln überhaupt gibt. Ihering in seinem „Zweck im Recht" (5. Aufl., S. 8) meint: „Das Handeln selber ist nie Zweck, sondern immer Mittel zum Zweck." Aber die Aktivität im reinen Kinderspiel und nicht nur im Bewegungsspiel des lusterfüllten Springens, Hüpfens, Laufens, Tanzens, sondern auch im stillen, oft durch Stunden sich hindurchziehenden Illusionsspiele mit allen seinen Erzeugnissen ist zweckfrei. Es ist nicht einmal ein Spiel um des Spieles willen. Es ist der reine Ausfluß eines inneren Triebes. Unzweifelhaft gibt es auch im echten Künstler Augenblicke der schöpferischen Gestaltung, die keinem gewollten Zwecke entspringen, wo er dichten

muß, weil er es nicht lassen kann, wo es in ihm dichtet. Es ist nicht richtig, wenn Ihering behauptet und in längeren Ausführungen zu beweisen sucht, daß eine Handlung ohne Zweck ein ebensolches Unding ist, wie eine Wirkung ohne Ursache. Ganz anders ist es, wenn er sein Zweckgesetz in die Formel faßt: „Kein Wollen ohne Zweck." Dieser Satz ist in sich selbst evident.

Die Werte nun, um derentwillen die Aktivität sich auslöst, können in einem theoretischen oder ästhetischen oder auch in einem religiösen einheitlichen Lebensgrunde verankert sein. Eine andere Vereinheitlichung als die theoretisch-philosophische oder die empfindungsmäßig-ästhetische oder die gefühlsmäßig-religiöse gibt es nicht. Es ist allerdings nicht notwendig, daß in jedem Menschen das Bedürfnis einer solchen Vereinheitlichung sich entwickelt. Im Gegenteil; es gibt weit mehr disharmonische als harmonische Menschen. Aber wo sie sich entwickelt, da ist sie nur in einer dieser drei Formen möglich, auf welche schon die Untersuchung über die kontemplativen Menschen geführt hat. Und hier vor allem ist es der religiöse Mensch, dem die innere Harmonie am höchsten gelingt, weil er für alle Probleme des Lebens eine Lösung in transzendenten, also über alle Erfahrung hinausgehenden Werten sucht und findet. Das theoretisch-philosophische, das ästhetische, das religiöse Verhalten des Menschen tritt also nicht bloß als besonderes kontemplatives Verhalten der Seele auf, sondern es kann auch jede der drei aktiven Formen durchdringen und so der ganzen Seele eine bestimmte Struktur geben. Der egozentrische, der soziale wie der sachliche Mensch kann im philosophischen wie im ästhetischen wie im religiösen Lebensgrunde verankert sein und von ihm aus seine besondere Struktur erhalten. Bestimmen in der philosophischen Lebensform die Interessen an den immanenten Verhältnissen, wie sie durch die Fragen des Warum, in der ästhetischen, wie sie durch die Fragen des Wie sich einstellen, die Struktur, so vermögen in der religiösen Lebensform nur die transzendenten Beziehungen der Dinge und der Menschen, die Beziehungen zu einem raum- und zeitlos Ewigen noch das Interesse zu erregen, wenn die Entwicklung dieser Lebensform überhaupt noch von irdischen Dingen gefördert zu werden vermag.

So hätte uns denn unsre Deduktion auf zwölf verschiedene, in sich geschlossene typische Formen des psychischen Verhaltens geführt, wenn man die abstrakten Möglichkeiten in ihrer Reinheit sich verwirklicht denkt: den theoretischen, den ästhetischen und den religiösen kontemplativen Menschen, den theoretischen, ästhetischen und religiösen aktiven Menschen, und zwar in seinen drei Formen des egozentrischen, sozialen und sachlichen Verhaltens.

Aber weder der bloß kontemplative noch der bloß aktive Mensch existiert in irgendeiner der drei möglichen Formen allein. Jede einzelne Psyche ist eine Zwischenform, in der mindestens mehrere der sechs psychischen Grundverhalten gemischt sind. Wahrscheinlich gibt es überhaupt keinen Menschen, in dem nicht mindestens Ansätze zu jedem der sechs verschiedenen Verhalten, auch des religiösen, vorhanden sind. Die wertvollsten aber von ihnen sind immer jene, in welchen alle durch eines der drei kontemplativen Grundverhalten zu einer harmonischen Einheit, zu einer philosophischen, ästhetischen oder religiös gestalteten Lebensform geschlossen sind. Das Wesentliche aber für die folgenden Betrachtungen ist: In jedem Menschen wird eine oder werden

mehrere der sechs Formen des psychischen Verhaltens das Übergewicht haben. Und die Besonderheit der Individualität wird nicht bloß durch das Vorherrschen einer oder mehrerer der sechs Formen, sondern vor allem auch durch die ungeheure Verschiedenheit der Stärkegrade, in der jedes einzelne psychische Verhalten in die Mischung eingehen kann, bestimmt sein.

Damit haben wir den Begriff der Struktur der Seele gewonnen. Jede individuelle Seele zeigt eine Mischung der sechs typischen Grundverhalten in den verschiedensten Stärkegraden. Diese Mischung erhält überall da, wo es sich um eine einheitliche Lebensform handelt, ihr Hauptgepräge einesteils durch eine oder mehrere Formen des aktiven psychischen Verhaltens und anderntteils durch eine oder mehrere Formen des kontemplativen. Es gibt z. B. typische soziale Menschen aus religiösem Lebensgrunde und von ihnen vollständig verschiedene aus philosophischem (d. i. theoretischem) Lebensgrunde. Ob es soziale Menschen auf ästhetischem Lebensgrunde gibt, erscheint zweifelhaft. Dagegen gibt es egozentrische Menschen sowohl auf ästhetischem, als auf religiösem wie auf philosophischem Lebensgrunde. Durch den Lebensgrund ist die einheitliche Struktur des Menschen bestimmt. Wenn man nun bedenkt, daß das theoretische Verhalten selbst mehrerlei Formen annehmen kann, die alle auch auf dem philosophischen Lebensgrunde wachsen können, daß das religiöse Verhalten pantheistisch, deistisch, theistisch, panentheistisch gefärbt sein kann, so ersieht man schon hieraus, welch eine Mannigfaltigkeit von typischen Lebensformen möglich ist, gar nicht zu reden von den besonderen Individualitäten. Eduard Spranger hat in seiner bereits erwähtnen Abhandlung „Lebensformen" die Aufstellung von typischen Lebensformen aus ganz anderen Gesichtspunkten heraus versucht und ist zu sechs Grundformen gekommen: den theoretischen, den sozialen und den religiösen Menschen, den Phantasie-, Wirtschafts- und Machtmenschen, während ich mich hier auf drei Grundformen, den philosophischen, ästhetischen und religiösen Menschen beschränke, der dann mehr oder weniger kontemplativ oder aktiv sich gegen die Umwelt verhalten kann. Der bloß theoretische Mensch, soferne er nur Fachwissenschaftler ist, kann ebenso der einheitlichen Form entbehren wie der Phantasiemensch, soferne er nur Fachkünstler ist, oder wie der Machtmensch oder der Erwerbsmensch. Was ihm die einheitliche Gestalt gibt, das ist entweder ein rationaler oder ein irrationaler Lebensgrund, der die sämtlichen psychischen Grundverhalten durchdringt und so die Struktur des Seelenreliefs bestimmt. Denn nur auf dem Wege einer philosophischen, ästhetischen oder religiösen Lebensführung können wir zu einer inneren Einheit gelangen.

Doch möchte ich keineswegs in Abrede stellen — und die Geschichte zeigt ja Beispiele genug —, daß es typische Seelenstrukturen gibt, die man beispielsweise als Machtmenschen bezeichnen kann, insoferne die ganze Lebensführung auf Herrschaft über andere gerichtet und die im Seelenrelief gegebenen psychischen Verhalten, das theoretische, ästhetische, soziale, religiöse, wie erst recht das egozentrische immer und überall auf die Gewinnung und den Besitz von Macht eingestellt ist. Sobald sie aber eine auch innerlich einheitliche Form bildet, wird auch ihr Machtstreben auf eine philosophische, ästhetische oder religiöse Lebensgrundlage sich zurückführen lassen. Nur so kann ich mir auch eine ethische Form des Machtmenschen und eine Machtethik

denken. Vielleicht ist Machiavelli der berühmteste Typus des philosophischen, Cromwell der des religiös geeinten Machtmenschen. Es gibt aber auch Machtmenschen ohne innere Einheit, ethisch widerspruchsvolle Typen, deren Struktur gespalten ist.

In die philosophische, ästhetische oder religiöse Grundstruktur hineingebaut sind dann wieder die Teilstrukturen der sechs psychischen Verhalten, gleichsam wie der Schuß in die Kette, die nun selbst wieder große Mannigfaltigkeiten zeigen können. Wie das egozentrische Verhalten selbstsüchtig oder individual-ethisch, das soziale Verhalten altruistisch oder sozial-ethisch gerichtet sein kann, so ist das theoretische Verhalten grundverschieden, ob es beispielsweise geisteswissenschaftlich (im Diltheyschen oder im Rickertschen Sinne) oder ob es mathematisch-naturwissenschaftlich, ob es induktiv-empirisch oder deduktiv-spekulativ gerichtet ist. Wir alle sehen diesen letzteren Gegensatz, wenn wir auf Descartes, Spinoza, Fichte einerseits, auf Comtes, Spencer, Darwin anderseits blicken, und wir alle, die wir lange Jahre mit der Erziehung der reiferen Jugend an den höheren Schulen beschäftigt waren, wissen, wie dieser Gegensatz der deduktiv-spekulativen und der induktiv-empirischen Köpfe sich schon frühzeitig herausbildet. Auf eine ganz eigentümliche Form des theoretischen Menschen weist mit vollem Rechte Spranger hin, nämlich auf den Skeptiker aus Theorie (Hume), „dessen Verneinung der Wissenschaft aus Wissenschaft unlogisch sein mag, der aber als Lebensform eine sehr wohl mögliche, innerlich verständliche Struktur ist".

Will man die Verschiedenheit solcher Teilstrukturen an einem anderen Beispiele sich klarmachen, so ist kein Gegensatz auch ohne philosophische Durchleuchtung handgreiflicher, als der Gegensatz zwischen dem rein theoretischen Menschen und dem in irgendeiner der drei Hauptgruppen des aktiven Verhaltens rein praktisch gerichteten Menschen. Dieses Beispiel ist zugleich auch für spätere Betrachtungen von einschneidender Bedeutung. Denken wir uns die beiden Menschentypen in reiner Ausprägung, so haben wir zwei Menschen vor uns, die sich gegen die Umwelt völlig anders verhalten.

Alles, was dem theoretisch gerichteten Menschen entgegentritt und von ihm assimiliert wird, wird nur verarbeitet unter dem Gesichtspunkt des inneren geistigen Zusammenhanges der Vorstellungen. Und alles, was aus seiner eigenen Spontaneität an Arbeit fließt, geht nicht darauf aus, Zwecke zu verwirklichen, Begriffe in Realitäten umzuwandeln, sondern Beziehungen in der eigenen Vorstellungs- und Begriffswelt aufzusuchen, in ihre Mannigfaltigkeit Ordnung und Einheit zu bringen, den intellektuellen Kosmos in sich auszubauen und gegebenenfalls als objektiv geistiges Gut der Umwelt zu offenbaren.

Völlig anders verhält sich der rein praktisch gerichtete Mensch. Alles was ihm entgegentritt und von ihm assimiliert wird, wird ergriffen unter dem Gesichtspunkte eines in der Umwelt zu verwirklichenden Zweckes. Es liegt ihm gar nichts an einem intellektuellen Kosmos in seinem Innern, aber sehr viel oder alles daran, daß die besonderen Zwecke, die sein Interesse gefunden haben, im Reiche der Dinge und Menschen erfüllt werden. Seine eigene Spontaneität drängt ihn niemals dazu, eine Arbeit um theoretischer Systeme willen zu übernehmen, sondern um eines praktischen Zweckes willen. Während der theoretische Mensch seine höchste Seligkeit darin findet,

den Schlüssel zur Vollendung seines geistigen Systemes gefunden zu haben, mag es inzwischen in der Welt zugehen wie es will, ist der praktische Mensch todunglücklich, wenn man ihm bloß einen solchen Schlüssel reicht und er nicht zugleich eine einzige Idee dieses Systemes durch sein eigenes Tun in der menschlichen Umwelt verwirklichen kann.

Es gibt kaum größere Gegensätze als diese zwei Seelenstrukturen, sobald sie in reiner Ausprägung vorhanden sind, die eine, fern vom Treiben der Menschen mit ihrer eigenen Gedankenwelt beschäftigt, die andere, mitten im Strome des Lebens Zwecke gestaltend; die eine immer mit der Frage „Warum" auf den Lippen, die andere immer mit der Frage „Wozu"; die eine ihr Denken immer nach dem Sinn jedes Dinges richtend, die andere immer auf den Nutzen sich einstellend; die eine nach dem Abschlusse eines geistigen Systemes hungernd und an dieses System sich mehr oder weniger gebunden fühlend, die andere jedem unbeweglichen Systeme abhold, je nach der besonderen Lage der Verhältnisse intuitiv von ihrem praktischen Empfinden sich leiten lassend; die eine in sich hinein-, die andere aus sich herausblickend; die eine kontemplativ, die andere aktiv; die eine mehr auf das Abstrakte, Allgemeine, Typische gerichtet und die andere auf das Konkrete, Besondere, Individuelle. (Vgl. dazu meine Abhandlung: „Die Schule als Kulturmacht" in dem Buche „Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden", 1916, B. G. Teubner, Leipzig.)

4. Nun sind wir imstande, die Fragen zu beantworten, die wir früher gestellt haben: Welche Kulturgüter ergreift die einzelne individuelle Seele, an welchen Kulturgütern kann sie sich zu der ihr möglichen Höhe emporarbeiten und wie geht das „Ergreifen eines Kulturgutes" vor sich?

Alle Kulturgüter sind die Objektivationen eines singulär oder kollektiv individuellen Geistes. Sie tragen notwendig, wie wir gesehen haben, das Gepräge dieses Geistes. Die Art seines Denkens, Fühlens, Wollens und Vollbringens ist in ihnen gleichsam latent geworden. Das philosophische System eines Spinoza konnte nur von einem stark theoretisch-deduktiv gerichteten Geiste geschaffen sein, der auch seine religiösen Bedürfnisse auf dem Wege der Erkenntnis zu befriedigen sich bemüht und auf diesem Wege Gott sucht und Gott findet. Gerade in der von ihm geschilderten Gottheit und „ihrem schweigenden Denken" spiegelt sich, wie auch Spranger bemerkt, seine geistige Struktur, „ein mathematisch-physikalischer Begriff wird ihm Ersatz für das, was das Symbol der Gottheit für die Gemütswelt bedeutet". Wir können bei entsprechender geistiger Arbeit dieses philosophische System rein intellektuell vielleicht „verstehen". Wir können auch, soferne in unsrer Seelenstruktur das theoretische Verhalten ausgeprägt ist, durch das Studium dieser Philosophie theoretisch geschult werden. Aber ergriffen von ihm und dadurch im religiösen Leben von ihm gefördert werden kann nur jener Mensch, dessen Seelenverfassung oder dessen Seelenrelief (um mich eines glücklichen Wortes von Alois Fischer zu bedienen) gleich oder ähnlich gestaltet ist wie die Seelenstruktur Spinozas. Für ihn und nur für ihn entfaltet sich der ganze Bildungswert, der immanent in diesem Kulturgut liegt. Der große Systematiker der Tier- und Pflanzenwelt, Karl von Linné, hat als Knabe alle mathematischen und

sprachlichen Kulturgüter, die ihm seine Schule zum Ergreifen darbot, aus innerer Strukturverschiedenheit zunächst abgelehnt, so daß ihm beständig geraten wurde, das Schusterhandwerk zu ergreifen, da ihm jede intellektuelle Begabung mangele. Aber ihm mangelte nichts weiter als die spezielle geistige Struktur, die in diesen Kulturgütern objektiviert ist. Die gleiche Erscheinung finden wir in anderer Form bei ausschließlich aktiv veranlagten Menschen. Wer ganz von praktischen Zwecken erfüllt ist, von Erwerbs- oder Wirtschaftszwecken, von technischen oder sozialen Zwecken, an dessen geistiges Tor werden zunächst die rein theoretischen Güter vergeblich klopfen. Seine geistige Struktur ist ja auf den Nutzen der Dinge eingestellt und nicht auf den Sinn der Dinge. Und wie beim theoretischen Menschen alles auf den Sinn, beim praktischen Menschen alles auf den Zweck gerichtet ist, so ist beim ästhetischen Menschen alles Denken und Handeln auf die Form bezogen.

Der auf irgendeinem Gebiete der Kunst schaffende Künstler gestaltet mit den Ausdrucksmitteln seiner Kunst seine Ideenwelt und objektiviert sie, der Dichter durch die Ausdrucksmittel der Wortsprache, der Musiker durch die der Tonsprache, der Bildhauer durch die der Formsprache. Jedes dieser Ausdrucksmittel hat seine eigenen Regeln, seine eigene Logik. Diese Regeln können wir erkenntnismäßig wenigstens eine Strecke weit verfolgen und ein theoretisches Verständnis für sie entwickeln. Wir können die Grammatik der Sprache, die Grammatik der Musik oder ganz allgemein die Grammatik der Formen und des Stiles lernen, die als Ausdrucksmittel benützt werden. Aber jede Grammatik gibt nur ganz allgemeine Regeln und auch die nicht ohne Ausnahme. Innerhalb dieser Regeln und sie selbst wieder erweiternd, gestalten tausend Künstler in Millionen Formen ihre phantasiegeborenen, von tiefen Gefühlserlebnissen erzeugten und getragenen Ideen. Wem aber diese Ideen und ihre Gefühlserlebnisse unzugänglich sind, der wird nie in das Wesen des bestimmten Kunstwerkes eindringen. Denn wie die Wissenschaften objektivierte, also potentiell gewordene logische Erkenntnisarbeit darstellen, so sind die Kunstwerke potentiell gewordene Phantasiearbeit, in der von der Phantasie erzeugte Ideen einen möglichst adäquaten Ausdruck in einer Idealgestalt gefunden haben. Die Gestalt des Ideales ist aber in letzter Linie ein Erzeugnis des ästhetischen Verhaltens, und nur derjenige, dessen ästhetisches Verhalten die gleichen Inhalte zu formen vermag, hat Zugang in das innerste Heiligtum des Kunstwerkes, kann von dem objektivierten Kunstwerk in seiner ganzen Seele ergriffen und zu seinem wahren Verständnis gebracht werden. So allein vermag er, vom Einfachsten beginnend bis zum Höchsten fortschreitend, die Kunstwerke einer ihm verwandten künstlerischen Natur zu ergreifen oder im Diltheyschen Sinne zu „verstehen". Der rein theoretische Mensch aber wird immer bloß an der formalen Kritik des Kunstwerkes, die ihm die Kenntnis seiner Grammatik erlaubt, haften bleiben und zum Genuß nur so weit kommen, als diese Kritik es gestattet, als sie ihm erkenntnismäßig eine Einheit in der Mannigfaltigkeit erleben läßt.

Das einheitliche Reich der Kultur ist eben nicht aus einem einzigen Prinzipe des Schaffens ausgestaltet. Eine und dieselbe Wirklichkeit wird von verschiedenen Prinzipien des geistigen Schaffens geformt, und diese erzeugen in ihrer eigenen Logik und Dynamik die verschiedenen Kulturgebiete oder Kultursysteme. Das gleiche Prinzip

aber, das im Menschen bei der Erzeugung der Güter dieser Kultursysteme einmal lebendig war, macht sich wiederum geltend, wird wieder in Tätigkeit versetzt, wenn ein Mensch, in dessen geistiger Struktur es herrscht, an diese Güter herantritt. Das Kulturgut schlägt gleichsam den Ton an, auf den nur jene Saiten einer Seele reagieren, die auf den gleichen Ton abgestimmt sind. In jedem dieser Kulturgebiete oder Kultursysteme wirkt jedoch die ganze Totalität des Lebens. Jedes einzelne ist nur gekennzeichnet, wie auch Spranger bemerkt, durch einen höchsten Beziehungspunkt, durch einen Zentralzweck, der gestaltend und strukturell formend auf die ihm sekundären Zwecke wirkt. Diese Struktur kann man an den objektiven Kulturgütern studieren, sei es durch die Philosophie der Erkenntnis (Erkenntnistheorie, Methodologie), sei es durch die Philosophie der Geschichte, der Ästhetik, der Religionswissenschaft usw. Und wie das ganze Kultursystem, so trägt auch ein ihm angehöriges Kulturgut besondere Strukturmerkmale des ganzen Systemes, jede einzelne Wissenschaft, jede einzelne Kunst, jede einzelne Religion, jedes Rechtsgut, jedes technische Gut. Aus der einmal erkannten Struktur des objektiven Systemes und ihrer Güter kann man dann rückwärts auf die geistige Struktur ihrer Erzeuger schließen. Auch in ihnen werden sich die Grundrichtungen des teleologischen Verhaltens, das in einem großen Zweck- und Kultursystem zum Ausdruck kommt, wiederfinden. Man kann sich darum sogar die Aufgabe stellen, wie es Spranger in seinen „Lebensformen" versucht, von diesen geisteswissenschaftlichen Grundkategorien aus, die die Kultursysteme voneinander scheiden, einige abstrakte Grundformen des Einzellebens aufzusuchen.

Wie vollkommen oder wie unvollkommen aber nun auch ein solcher Versuch gelingt, eine fundamentale Forderung, die wir nun aus allen diesen Betrachtungen ziehen, ist unvermeidlich. Aus der besonderen Seelenverfassung jedes einzelnen entspringt zu irgendeiner Zeit sein ursprünglicher, sein endogener Interessenkreis. Diese Seelenverfassung ist in der Mischung von Formen des psychischen Verhaltens, die wir das Relief der Seele oder die Seelenstruktur genannt haben, gegeben. An den Interessen und ihren Lebensäußerungen können wir sie zuerst erkennen. Diese Interessen richten sich naturgemäß und naturnotwendig auf jene Kulturgüter, die selbst einmal aus einem gleichen Interessenkreise heraus erzeugt und dann als objektive Güter der Nachwelt überliefert wurden. Weil aber in den Interessen sich die Totalität des individuellen Lebens in ihrer Gesamtstruktur äußert, werden auch alle psychischen Seiten des Individuums, die in einem Interessenkreise verbunden sind, in Tätigkeit versetzt, nicht bloß das Gedächtnis, sondern alle psychischen Funktionen in Verstand, Gefühl und Wille. Aus dieser Tätigkeit heraus wächst daher naturgemäß die Kraft, in steigendem Maße immer höhere Güter des gleichen Kulturgebietes zu ergreifen. Mit der wachsenden Fähigkeit tritt das Individuum an immer höhere Güter heran, bis sein eigenes Wachstum vollendet ist, bis es die letzten Werte ergriffen hat, die seiner Veranlagung zugänglich sind. Dabei können sich und werden sich aus den ursprünglichen Interessen nach dem Prinzipe der Heterogonie der Zwecke Zweiginteressen entwickeln. Die Zweiginteressen können so mächtig werden, daß die ursprünglichen Interessen völlig verkümmern. Aber auch diese Zweiginteressen bleiben völlig im Rahmen der individuellen Struktur. Aus den ursprünglichen praktisch-tech-

nischen Interessen des Knaben können theoretische, ästhetische, soziale, religiöse Interessen herauswachsen und die Herrschaft gewinnen, je nachdem die Keimanlagen hierzu vorhanden sind oder nicht und je nachdem der Bildungsprozeß rechtzeitig so geleitet wurde, daß das seine Struktur allmählich entwickelnde Individuum zur Zeit des Erwachens dieser Zweiginteressen die seinen Interessen und der Totalität der von ihnen zur Arbeit angeregten psychischen Kräfte entsprechenden Bildungsgüter vorfindet oder nicht. Aber die Er- und Verarbeitung des im Kulturgute gebotenen Bildungsmateriales wird immer nach Maßgabe des Prinzipes erfolgen, das die Seelenstruktur oder einzelne seiner Teile beherrscht.

So können wir das Grundaxiom des Bildungsprozesses in den Satz kleiden:

> Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist.

Der theoretisch gerichtete Mensch wird nur durch die Wissenschaftsgüter in die Kulturkreise nicht bloß der Wissenschaft — was selbstverständlich ist —, sondern auch der Kunst, der Gesellschaft, des Staates, der Religion eindringen. Umgekehrt wird der technisch-praktisch gerichtete Mensch nur durch die Realisierung seiner praktischen Zwecke, also nur durch die technische Arbeit selbst, zu der er durch die Übungen an den technischen Gütern befähigt wird, den Schlüssel zu den Wissenschafts-, Kunst- und sozialen Gütern finden, soweit es die übrige Beschaffenheit seiner Seelenstruktur erlaubt. So steht dem ästhetisch gerichteten Menschen kein anderer Weg der Bildung offen als der Weg durch jene Kulturgüter, die eben seiner besonderen Veranlagung entsprechen. Aber jeder dieser Wege kann schließlich in das Innere der gesamten objektiven Kultur eines Volkes führen, wenn auch die erneute Verlebendigung dieser Kultur in jedem Individuum seine besondere Gestaltsqualität hat.

Denn kein Kulturkreis besteht für sich isoliert. Alle Kulturkreise sind vielmehr innig miteinander verflochten und greifen mit tausend Fäden ineinander über. Die Bildung kann über den Kulturkreis der Wirtschaft oder der Technik ebensogut zur Wissenschaft und Kunst führen, wie vom Kulturkreis der Wissenschaft oder Kunst zur Technik und Wirtschaft. Die Frage ist nur, wie weit und in welchem Grade in die einheitliche, von einem Prinzip zeitweilig oder lebenslang geformte Struktur die übrigen Formen des psychischen Verhaltens eingehen. Es kann sein, daß einige Sonderformen (nicht die sechs Hauptformen) des psychischen Verhaltens vollständig oder doch beinahe fehlen, genau so, wie es Fixsternspektra gibt, deren einheitlich weißes Licht, in sein Spektrum zerlegt, Lichtstrahlen von gewisser Wellenlänge vermissen läßt. Dann ist für diese Seelenstruktur jedes Kulturgut, das diesem fehlenden psychischen Verhalten seine Struktur verdankt, wenigstens in seinem inneren Wesen unzugänglich, wenn auch noch so viele andere Seiten dieses Kulturgutes erfaßt werden können. Dem völlig Unmusikalischen bleibt der Zugang zu einer Beethovenschen Symphonie von seiten der musikalischen Theorie bis zu einem gewissen Grade offen. In das Ergebnis ihres Inhaltes aber, also in den Kern des Kunstwerkes, wird er nie eindringen. Im Kindesalter, wo die Seelenstruktur noch sehr wenig differenziert ist, pochen die theoretischen Güter

vergebens an die Tore des Geistes, um so mehr dagegen, da von den Formen des psychischen Verhaltens die drei Formen des aktiven oder praktischen Verhaltens weitaus am frühesten sich entwickeln und selbst bei den später rein theoretischen Naturen bis ins Knabenalter hinein die vorwiegenden bleiben, werden die praktisch-technischen Güter die wichtigsten Bildungsgüter sein, aus deren geistiger Erarbeitung bei Tausenden sich erst das theoretische und ästhetische Verhalten entwickeln kann.

Dabei fasse ich den Begriff des Kulturgutes so weit als möglich. Er schließt alle mit allgemeinen Werten behafteten Güter, an deren Erzeugung der menschliche Geist sich betätigt hat, in sich, also auch die Güter, die wir in den Persönlichkeiten besitzen, die also ein Ergebnis der Erziehung sind und die wir, wie die Familie und den Staat, unter die sozialen Güter rechnen. Das Erfassen und Ergreifen dieser Persönlichkeitsgüter gelingt uns nur durch die Grundgefühle der sozialen Struktur, durch Liebe und Vertrauen. Aber wir verstehen nur jene Menschen, die unsre Sprache sprechen. Die Sprache unsrer Seele aber sprechen nur die, welche gleiche oder ähnliche Seelenstruktur besitzen. Vollständig fremde Naturen verstehen wir nicht. Wir sind das Maß, mit dem wir die Menschen messen; völlig fremde Strukturen sind inkommensurabel für unser Seelenmaß. Sobald diese ihrer Seelenstruktur nach uns verwandten Naturen, die im übrigen einen durchaus anderen seelischen Inhalt besitzen können, ja vielleicht besitzen müssen, um auf uns anziehend zu wirken, in uns Personenwertgefühle erwecken, können sie den größten Einfluß auf unsre Entwicklung gewinnen, gerade weil wir sie am ehesten „verstehen" und unser Verständnis von Liebe, Vertrauen und Ehrfurcht von ihnen getragen ist. Das große Hilfsmittel des Bildungsverfahrens, das wir als Suggestion bezeichnen, ist an diese Persönlichkeitsgüter gebunden.

Diese Tatsache fällt im Bildungsverfahren um so schwerer ins Gewicht, als gerade im eigentlichen Erziehungsalter die im allgemeinen unerläßliche Forderung der persönlichen Erarbeitung der Kulturgüter im Wege der individuellen Neuerzeugung bei einer nicht geringen Klasse von Gütern nicht erfüllt werden kann, sondern erst in einem reiferen Alter, und als gewisse Kultursysteme, wie die ästhetischen und religiösen, die tiefsten Erlebnisse überhaupt nicht verdinglichen, wohl aber verpersönlichen können. Wir alle wissen, daß die Fackel der Kultur von Seele zu Seele sicherer weitergetragen werden kann als auf dem Umwege über die dinglichen Güter. So steckt also in jedem Kulturgute nicht bloß der spezifische Wert, der es in die Werte des Kultursystemes einreiht, dem es angehört, sondern außerdem auch ein spezifischer Wert als Bildungsgut. Jeder, der imstande ist, das Kulturgut neu aus sich zu erzeugen, erfährt diesen Bildungswert unausbleiblich. Denn er liegt in der geistigen Struktur des Bildungsgutes. Ich nenne daher diesen Wert den immanenten Bildungswert des Bildungsgutes. Diese immanenten Bildungswerte der Kulturgüter aller Kultursysteme kennenzulernen ist eine der wichtigsten Aufgaben der wissenschaftlichen Pädagogik. Ich hoffe, meine Untersuchungen darüber in absehbarer Zeit veröffentlichen zu können.

Wir können damit unsre Untersuchungen über das Grundaxiom zunächst abschließen. Bildung im weitesten Sinne (Unterricht wie Erziehung in sich begreifend) ist Formung der Seele durch die Mittel der umgebenden objektiven Kultur. Sie ist die

individualisierende Verlebendigung dieser objektiven Kultur. Da diese als Einheit selber nicht unmittelbar Bildungsmittel werden kann, muß das pädagogische Denken als technisch-instrumentales Denken es durch mancherlei Abstraktion in Kulturkreise und Kulturgüter zerlegen. Auf die Notwendigkeit einer solchen Zerlegung können auch andere Zwecke führen, wie z. B. die Theorie der Geisteswissenschaften, insbesondere in ihrer Aufgabe, nach Kategorien für das Verständnis „des historischen Menschen" zu suchen. Gerade weil die Pädagogik es gleichfalls nicht mit dem Menschen im allgemeinen, nicht mit dem Menschen im Sinne der Humanitätsidee, sondern mit dem konkreten historischen Menschen, mit der Individualität des einzelnen oder eines Volkes zu tun hat, gerade deshalb deckt sich hier ihre Aufgabe mit einer allgemein philosophischen Aufgabe. Denn Bildung ist niemals, wie das ganze 18. und 19. Jahrhundert geglaubt hat, Formung des Menschen, sondern Formung der Individualität zu dem ihr zugänglichen Menschentypus von höchster Vollendung.

Nun liegt im Begriffe der Bildung der Individualität oder, was dasselbe ist, im Begriffe der Kultur immer auch das Merkmal der Einheitlichkeit der Gestaltung. Simmel definiert mit Recht: „Kultur ist der Weg der Seele zu sich selbst von der geschlossenen Einheit durch die entfaltete Vielheit zur entfalteten Einheit." („Philosophische Kultur" 1911, Verlag Werner Klinkhardt, S. 247.) So ergibt sich weiter für die Pädagogik die Aufgabe, die durch Abstraktion gefundenen Kulturkreise und Kulturgüter wieder zur Kultureinheit zu integrieren bzw. zu untersuchen, welche Wege von einem Kulturgebiete zum anderen führen und ob überhaupt solche Wege vorhanden sind. Zur Lösung dieser Aufgabe hat sie mit Hilfe der philosophischen Disziplinen die Struktur der Kultursysteme und ihrer Güter zu untersuchen, die zugleich die Zusammenhänge und die Verflechtung der objektiven Kultursysteme bloßlegen.

In analoger Weise muß die Theorie der Bildung, da sie auf jeden Fall Formung der einheitlichen Seele ist, ganz abgesehen von den Mitteln, deren sie sich bedient, durch Abstraktion die Mannigfaltigkeit der Seelenkräfte, die sie gestalten will, in typische Formen des psychischen Verhaltens (Seelenrelief) zusammenfassen, dem ersichtlich die Kultursysteme ihre Entwicklung verdanken, Klarheit sich darüber verschaffen, auf welchem Wege von einem psychischen Verhalten zum anderen entwickelnd vorgeschritten werden kann, und die Prinzipien aufsuchen, die eine Vereinheitlichung der Seelenstruktur zur geschlossenen Persönlichkeit ermöglichen.

Indem das pädagogische Denken auf diese beiden unvermeidlichen Ausgangspunkte zugleich eingestellt ist, erwächst ihm nun als seine spezifische Aufgabe das Problem der ständigen Beziehung von den in ihrer Lagerung selbst verschieblichen und vielfach selbst sich weitergestaltenden Kulturgütern zu einem in fortwährender und keineswegs in jedem Menschen in gleichem Tempo vor sich gehender Entwicklung und Umwandlung begriffenen Systeme der psychischen Verhaltungsweisen des Individuums. Dabei ist das eben aufgestellte Grundaxiom des Bildungsverfahrens von wesentlicher Bedeutung.

In diesem allgemein pädagogischen Probleme bildet sodann einen wesentlichen Teil das Schulerziehungsproblem, das einerseits den Nachdruck zu legen hat auf

die objektive Seite der Kulturgüter (Theorie des Lehrplanes, Methodenlehre in ihrem logischen Aspekt), anderseits auf die subjektive Seite der psychischen Verhaltungsweisen und Bedürfnisse (Methodenlehre in ihrem psychologischen und teleologischen Aspekt), und das über beiden als ihre schöpferische Resultante einen Zusammenklang und Ausgleich erstrebt in der Schulorganisation. Gerade für das Problem der Schulorganisation aber liefert das eben aufgestellte Grundaxiom des Bildungsverfahrens gleich von vornherein den wesentlichen Gesichtspunkt, wie wir im nachfolgenden zeigen wollen.

II. Die Folgerungen

1. Das aufgestellte Axiom des Bildungsverfahrens ist im Grunde nur die wissenschaftliche Formulierung einer alten pädagogischen Einsicht. Zu allen Zeiten, in denen man über das Problem der Erziehung nachgedacht hat, war man sich klar, daß nicht jedes Bildungsobjekt auf die gleichen Mittel der Bildung reagiert, daß jeder Zögling anders behandelt werden muß, daß die Forderung der Individualisierung eine Grundforderung des Erziehungs- und Unterrichtsverfahrens ist. Auf die Notwendigkeit einer solchen Forderung stößt jeder mit praktischen Erziehungsaufgaben Beschäftigte aus eigener Erfahrung, wie jeder aus eigener Erfahrung das Grundaxiom der Geometrie findet, daß die gerade Linie die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten ist und daß zwischen zwei Punkten nur eine gerade Linie möglich ist. Sobald man einmal erkennt, daß jeder einzelne Mensch eine einzigartige Individualität besitzt, wird das Bildungsaxiom ebenso evident, wie das euklidische Axiom.

Aber das Grundaxiom des Bildungsverfahrens erfuhr bis in unsre Tage eine einseitige Auslegung. Nicht das Bildungsgut als solches stand für die Individualisierung in Frage, sondern lediglich die Art und Weise, *wie* das Individuum in das Bildungsgut eingeführt werden sollte. Dies geht mit aller Deutlichkeit aus dem Umstande hervor, daß zwar die Vorschriften und Anweisungen für die methodische Behandlung der Unterrichtsgüter einer Schulgattung den Grundsatz der Individualisierung aufstellten, daß aber die Lehrpläne der gleichen Schulgattung für alle Schüler ohne Ausnahme genau die gleichen Bildungsgüter aufstellten. Ja, in der Volksschule kam noch die Forderung hinzu, daß alle Schüler ohne Ausnahme in allen Bildungsgütern möglichst gleichmäßig gefördert werden sollen. Der Blick war gewissermaßen einseitig auf das Individuum gerichtet, statt zweiseitig auf das Individuum *und* auf das Bildungsgut. Erst in der neuesten Zeit begann man sich bewußt zu werden, daß auch das Bildungsgut unter dem Gesichtswinkel der Individualität betrachtet werden muß. Man gestattete wenigstens in den höheren Schulen die Möglichkeit der Kompensation guter Leistungen in der Arbeit an *einem* Bildungsgut gegenüber Leistungen in der Arbeit an einem andern Bildungsgut, eine Erlaubnis, die pädagogisch nur dann berechtigt ist, wenn eben in der Individualität des Schülers selbst nicht bloß die Höhe sondern auch die Weite seiner Kulturfähigkeit beschränkt war.

Um nun den Sinn unsers Grundaxiomes jederzeit im Bewußtsein wachzuhalten, will ich es nicht, was naheliegend wäre, das Axiom der Individualisierung, sondern das *Axiom der Kongruenz* nennen. Die geistige Struktur des Zöglings muß ganz oder teilweise übereinstimmen mit der geistigen Struktur des Kulturgutes, damit dieses als Bildungsgut im speziellen Falle angewendet werden kann. Es ist nicht das einzige Axiom des Bildungsverfahrens. Eine genauere Analyse des Begriffes „Bildung"

führt auf vier weitere Axiome, auf die ich aber hier nicht eingehen will. Nur auf das nächstliegende, auf das Axiom der Totalität, will ich weiter unten noch Bezug nehmen.

2. Fragen wir uns nun: wieweit werden die herrschenden Bildungsorganisationen dem Axiom der Kongruenz gerecht, so legt uns die Mannigfaltigkeit der Schultypen, und zwar nicht bloß der Typen der zahllosen Fachschulen, sondern auch der sogenannten allgemeinbildenden Schulen die Vermutung nahe, als ob tatsächlich schon die bloße Empirie und Überlieferung aus den praktischen Bedürfnissen der sich wandelnden Gesellschaftsformen heraus und die Erweiterung des Kreises von Kulturgütern uns unbewußt zu einem wissenschaftlich einwandfreien Zustand geführt hätte. An die Seite der einfachen Volks- oder Gemeindeschule sind im Laufe des Jahrhunderts gehobene Volksschulen, Vorschulen, Bürgerschulen, Mittelschulen, Fortbildungsschulen für die Bedürfnisse der Massen getreten. Das alte humanistische Gymnasium hat Seitenstücke in Realgymnasien, Reformgymnasien, Reformrealgymnasien, Oberrealschulen, Industrieschulen gefunden. Die universitas literarum, die Alma mater aller geistigen Kultur, teilt ihr altes Königreich heute mit technischen Hochschulen, Handelshochschulen, landwirtschaftlichen, tierärztlichen Hochschulen, Bergakademien. Alle diese Schultypen haben, soweit sie Volks- und höhere Schulen sind, ihre besonderen Lehrpläne, soweit sie Hochschulen sind, ihre besonderen Studienprogramme für bestimmte Berufe, arbeiten mit einem besonders gewählten Komplex von Bildungsgütern und sind bereits mehr oder weniger beruflich individuell orientiert. Selbst das humanistische Gymnasium hat nicht bloß sein allgemeines Bildungsideal, sondern auch seinen besondern beruflichen Bildungszweck. Welche Mannigfaltigkeit der öffentlichen allgemeinen Bildungseinrichtungen gegenüber selbst den Zeiten, da Wilhelm von Humboldt als preußischer Unterrichtsminister das allgemeine Bildungswesen neu gestaltete! Dürfen die Unterrichtsverwaltungen nicht mit Recht stolz auf diesen Reichtum sein, dürfen die Lehrer nicht vollständig sich zufrieden geben mit dieser Fülle der Möglichkeiten für ihre pädagogische Wirksamkeit? Gibt es außerhalb Deutschlands noch ein zweites Land mit einem solchen wohlausgebauten, wohlgeordneten System von öffentlichen Bildungseinrichtungen? Und bei all diesen Fragen ist unser Blick nur auf die allgemeinbildenden Schulen gerichtet. Ganz unübersehbar wird die Fülle, wenn wir vollends das System der Fachschulen ins Auge fassen, das in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit besonderer Liebe von den deutschen Unterrichtsverwaltungen ausgebaut wurde.

Eine noch größere Mannigfaltigkeit offenbart sich in den Bildungsgütern, mit denen alle Typen der allgemeinbildenden Schulen arbeiten. Da sind zunächst die Sprachgüter: Der unendliche Reichtum der deutschen Literatur, die deutsche Grammatik, der deutsche Stil; die alten klassischen Sprachen Griechisch und Latein; die modernen Sprachen Englisch, Französisch und Italienisch; die Sprache der Bibel, Hebräisch. An die Seite der Sprachgüter treten Landesgeschichte, deutsche Geschichte, Geschichte Europas, Universalgeschichte, politische, mathematische, Wirtschaftsgeographie, Himmelskunde. Von den Naturwissenschaften sind fast alle grundlegenden im Bildungsprogramme vertreten, wie sie sich seit Aristoteles voneinander isoliert

haben, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Kristallographie, Geologie, Chemie, Physik, Anthropologie. Die Mathematik weist bürgerliche Arithmetik, politische Arithmetik, Algebra, Gleichungslehre, Analysis, euklidische Geometrie, analytische Geometrie, synthetische Geometrie, Stereometrie, Trigonometrie und die Elemente der Differenzial- und Integralrechnung auf. Im Religionsunterricht werden die Schüler in die biblische Geschichte, in die heiligen Schriften, in die Kirchengeschichte, Dogmenlehre, Unterscheidungslehre, Apologetik eingeführt. Selbst Logik und philosophische Propädeutik, ja sogar Elemente der Psychologie haben als philosophische Disziplinen nicht gefehlt. Heute pocht an den Toren der höheren Schulen bereits ein besonderer staatsbürgerlicher Unterricht, der an den Fortbildungsschulen schon Eingang gefunden hat. Zu all dem kommen noch Turnen, Turnspiele, Singen, Freihand- und Linearzeichnen. Deckt diese Menge von Bildungsgütern nicht alle individuellen Bedürfnisse, ja ist sie nicht schon weit über das Maß dessen gewachsen, was die Jugend überhaupt noch geistig verarbeiten kann, selbst innerhalb der Auswahl, die durch den Rahmen des besondern Schultypus aus dieser Fülle getroffen ist? Soll man nicht viel eher zurückkehren zu den alten einfachen Formen des Gymnasiums im 18. Jahrhundert, das nicht einmal Griechisch als obligatorisches Unterrichtsfach kannte?

In der Tat: der Reichtum an Schultypen und Bildungsgütern ist nicht zu leugnen. Aber es ist ein höchst einseitiger Reichtum, in dessen Besitz das einzelne Individuum gleichwohl sehr arm sein kann. Es ist im wesentlichen ein Reichtum an Gütern des theoretischen Verhaltens, ein Reichtum des Wissens, der nicht zugleich auch einer des Könnens sein muß oder sein kann. Denn Wissen und Können sind keineswegs einander immer proportional. Bildung ist aber immer Sache des Könnens, das freilich ein bestimmtes Maß von Wissen einschließt. Wollen wir wissen, ob dieser Reichtum wirklicher Bildung dient, ob durch das Erarbeiten dieser Bildungsgüter „die Seele den Weg zu sich selber findet", ob sie durch ihn „von der geschlossenen Einheit durch die entfaltete Mannigfaltigkeit zur entfalteten Einheit" gelangt (Georg Simmel), so müssen wir uns fragen: Was soll und kann im Individuum gebildet werden?

Die geläufige Antwort der einen heißt: Der Verstand, die Vernunft, das Gefühl, der Wille; die der andern lautet: Die geistigen und körperlichen Fähigkeiten, das Anschauungsvermögen, das Gedächtnis, die Vorstellungskraft, die Urteilskraft, die Fähigkeit des Wertens, das ästhetische Empfindungsvermögen, das moralische und soziale Wollen, die Konsequenz, die Ausdauer, die Geschicklichkeit im Tun, die körperliche Gewandtheit. Man kann alle diese psychischen Isoliertheiten und die Möglichkeit, durch besondere Übungen sie in ihrer Isoliertheit zu stärken, bejahen und muß doch die geistige Einstellung auf sie vom Standpunkt des Bildungsverfahrens verneinen. Denn das Bildungsverfahren muß immer und in jedem Akte die ganze Individualität im Auge haben, nicht einzelne psychische Elemente der menschlichen Seele. Es muß immer auf die Totalität des Individuums eingestellt sein, auf sein ganzes Seelenrelief, auf seine gesamte Lebensverfassung, genau ebenso, wie umgekehrt die Bildungsgüter immer der Ausdruck der Totalität innerer Kräfte des Individuums sind, dem sie ihren geistigen Ursprung verdanken.

Dieses Axiom der Totalität ist das zweite Grundaxiom des Bildungs-

verfahrens, sofern das Verfahren eben ein Verfahren der Bildung, der Kultur, und nicht ein Verfahren des Drills zum Zwecke der Herausarbeitung gewisser Kultiviertheiten sein will. Verstand und Vernunft, Gefühl und Wille, Anschauungskraft und Vorstellungsvermögen, Gedächtnis und Urteilskraft usw., die ganze ungeteilte Seele wird beim Erarbeiten des Bildungsgutes zugleich in Bewegung gesetzt, sofern eben, was immer die Voraussetzung ist, das Axiom der Kongruenz erfüllt ist. Die ganze ungeteilte Seele äußert sich aber in ihrem psychischen Verhalten, und unsre Deduktion hat uns auf sechs bzw. zwölf Hauptformen geführt, die einesteils die Strukturtypen der Kultursysteme und ihrer Güter, anderenteils die Strukturtypen der Individualitäten widerspiegeln.

Betrachtet man nun aber die Bildungsgüter, welche unsre Schulen als Mittel der Bildung verwenden, so sehen wir zunächst, daß, abgesehen von einigen Gütern des ästhetischen und einigen Fertigkeiten des asozialen Verhaltens, wie Rechnen, Lesen, Schreiben, fast alle den theoretischen Gütern angehören, und selbst innerhalb dieser hat eine starke Einseitigkeit die Auswahl getroffen. Denn drei Viertel aller Unterrichtsfächer gehören den Sprachgütern, den naturwissenschaftlichen und den mathematischen Gütern an. Mit Ausnahme der Geschichte fehlen alle Wissenschaftsgüter, die aufklären über die Verhältnisse des einzelnen zur Gemeinschaft, über Staat, Recht, Erziehung, Ökonomie der häuslichen, gemeindlichen und staatlichen Gemeinschaft, Güter von eminenter Bedeutung für die Durch- und Ausbildung des sozialen Verhaltens. Der altrömische Bürger, ja selbst der altgriechische Bürger würde eine solche Bildungskarte völlig abgelehnt haben.

Zweitens aber fehlen alle Güter des sittlich-egozentrischen, wie der beiden Formen des sozialen Verhaltens und die praktisch-technischen Güter des asozialen Verhaltens, gerade jene Güterreihen, die für das Jugendalter in erster Linie in Frage kommen, die für die Massen das wesentliche Bildungsmittel bedeuten, die nicht wie die theoretischen Güter über die Zwecke, Aufgaben und Sittlichkeitsformen des sozialen Lebens und des Erwerbslebens bloß aufklären, sondern im unmittelbaren Erlebnis in dieses Leben einführen und damit das soziale wie das sachliche wie das sittlich-egozentrische Verhalten entwickeln und kräftigen.

Drittens endlich sind die höheren Schulen trotz ihres Reichtums an Formen nicht einmal allen Individualitätstypen des theoretischen Verhaltens angepaßt, sondern nur jenen Seelenreliefen, in denen mindestens die drei, aber wesentlich verschiedenen Begabungen des naturwissenschaftlichen, des mathematischen und des sprachlich-historischen Verhaltens vereinigt sind. Auf einseitige theoretische Begabungsformen, auch auf die wertvollsten für die menschliche Gesellschaft, nehmen sie überhaupt keine Rücksicht, auch wenn sie noch so stark im Schüler vorhanden wären.

Die Gründe für diese Erscheinung liegen in der historischen Entwicklung des Schulwesens. Die Schulen waren zunächst nie eigentliche Bildungsanstalten, deren Erziehungs- und Unterrichtsverfahren auf die Totalität der Zöglinge gerichtet war (ausgenommen in den besten Zeiten des griechischen Altertums), sie hatten nur einzelne nützliche Fertigkeiten, die das Haus oder die Familie nicht geben konnten, zu ent-

wickeln. Sie waren Schreib-, Lese- und Rechenschulen, sie waren lateinische Schulen, Grammatikschulen (Grammar Schools), Schulen der liturgischen und religiösen Unterweisung bis weit in das 18. Jahrhundert hinein. Als dann der Neuhumanismus sich der Reform der höheren Schulen bemächtigte, da stellte er freilich als ihr Ziel das Bildungsideal der Humanität hin; aber dieses Bildungsideal war wiederum im wesentlichen literarisch-ästhetisch gerichtet. Mit dem 19. Jahrhundert kam die Entwicklung der historischen Wissenschaften wie der Naturwissenschaften, und die aus der Aufklärungszeit überkommene Überschätzung der bloß intellektuellen Bildung öffnete die Tore der höheren Schulen für alle die neuen Zweige des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. Ganz im gleichen Sinne einseitig entwickelten sich im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts die Fachschulen, die ebenfalls wie die alten Lese-, Schreib- und Sprachschulen nur isolierte Fertigkeiten, ein technisches Können zu entwickeln sich bemühten und sich nur auf die Nützlichkeit des betreffenden Unterrichtsgegenstandes einstellten. Der Gedanke, die auf praktische Fertigkeiten ausgehenden Fachschulen ebenso zu einer allgemeinen Bildungsanstalt auszugestalten im Sinne des Humanitätsideales, wie die auf theoretische Fertigkeiten abzielenden, gehört erst der allerneuesten Zeit an.

Aber selbst die Gegenwart hat das Wesen des Bildungsverfahrens und die aus ihm entspringenden Forderungen noch lange nicht realisiert. Ja, die letzten Betrachtungen scheinen uns sogar noch weiter in das tote Geleis der historischen Entwicklung hineinführen zu wollen durch die Aufnahme von neuen eigenartigen Bildungsgütern. Seufzen nicht ohnehin alle Schulen unter der ungeheuren Last des Bildungsstoffes, töten unsre Schulen nicht ohnehin schon heute nur allzuleicht die höchst wertvolle Lust der Beschäftigung mit Bildungsgütern auf eigene Faust, aus eigener Initiative, aus eigener Spontaneität? In der Tat, nur pädagogische Dilettanten, wie sie sich nicht bloß unter den Schulverwaltungsbeamten, sondern noch weit mehr unter den „Pädagogen" selbst finden, können die Forderung einer Vermehrung der Bildungsgüter an unsern Volks- und höheren Schulen stellen.

Untersuchen wir aber, woher denn diese Überfüllung mit Bildungsgütern rührt, so lautet die einfache Antwort: An der Überschätzung des Wissens und an der Verwechslung von Wissen und Bildung. Würde man den Begriff „Bildungsgut" und „Wissensgut" immer gewissenhaft unterscheiden, so würden wir sehr bald zu gesunden Verhältnissen kommen. Fremde Sprachen sind einerseits ein charakteristisches Wissens- und anderseits ein charakteristisches Bildungsgut. Als Wissensgüter sind alle Sprachen voneinander verschieden; denn jede einzelne Sprache repräsentiert den Anschauungskreis, die Denkweise und den Kulturinhalt eines anderen Volkes. Jede Sprache ist die Ausdrucksform der Individualität eines Volkes und spiegelt dessen gesamten Lebensinhalt. Daher: Soviele Sprachen, soviele Wissensgüter. Als Bildungsgüter dagegen sind alle Sprachen von der gleichen Qualität. Ob ich die Gewohnheiten des logischen Denkens an der griechischen, römischen oder französischen Sprache entwickle, ob ich die grammatikalischen Begriffe und Regeln im Hebräischen oder im Sanskrit aufsuche, ob ich das ästhetische Empfinden an den Dichtungen des Sophokles, Shakespeare oder Schiller fördere: immer wende ich mich

an die gleichen Formen des psychischen Verhaltens. Vom Standpunkte des Bildungsverfahrens kann lediglich die Frage entscheidend sein, welche Sprache in ihrem Bau und in ihren Kulturgütern den größten ihr immanenten Bildungswert entfaltet.

Noch handgreiflicher wird der Unterschied von Bildung und Wissen, wenn wir die theoretischen Güter der Naturwissenschaften ins Auge fassen, die als Bildungsgüter für eine andere Seite des theoretischen Verhaltens in Frage kommen. Alle sind ein Übungsfeld für die Gewohnheiten des logischen Denkens. Während es aber für die Übersetzungsübungen, um auf eine von Mach eingeführte, aber vielfach mißbräuchlich betonte Unterscheidung hinzuweisen, auf das Anpassen der Gedanken untereinander ankommt, steht hier in erster Linie das Anpassen der Gedanken an beobachtete Tatsachen in Frage. Der wichtigste immanente Bildungswert der Naturwissenschaften — und diesen Wert teilen sie mit der Mathematik — liegt in der Gewöhnung an strenge, eindeutige Begriffsbildung. In diesem Bildungswerte sind alle Naturwissenschaften zwar nicht von gleichem Range, aber von gleicher Bedeutung. Und wiederum kann vom Standpunkt des Bildungsverfahrens nur die Frage entscheidend sein, welche der oben angeführten acht Naturwissenschaften am stärksten diesen ihnen allen immanenten spezifischen Bildungswert in der Erarbeitung des Bildungsgutes auslöst.

Ganz das gleiche gilt für die mathematischen Bildungsgüter, deren immanente Bildungswerte außer in der Gewöhnung zum logisch-formalen Denken und zu eindeutiger Begriffsbildung noch in der Schulung des funktionalen Denkens (Analysis) und des räumlichen Anschauungsvermögens (Geometrie) beruht. Vom Standpunkt der „Bildung" einer theoretisch gerichteten Individualität, in deren Seelenrelief alle drei intellektuellen Begabungsrichtungen enthalten sind, würden also neben der deutschen Sprache als Werkzeuge der Bildung für diese drei Begabungsrichtungen etwa die griechische Sprache, die Physik, die Analysis und die euklidische ebene und räumliche Geometrie völlig genügen.

3. Nun aber tritt der Moloch des Wissens auf. Der „gebildete" Mensch muß nicht bloß die griechische Sprache kennen, nein, er muß auch die lateinische, die französische und die englische Sprache „beherrschen". Denn in jeder dieser Sprachen sind andere Kulturgüter niedergelegt und jede dieser Sprachen hat einen andern Bau. Der „gebildete" Mensch muß nicht bloß in der Physik zu Hause sein, er soll auch Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie kennen und ihre Gesetze und Formen überblicken. Die euklidische ebene und räumliche Geometrie hat längst neue Zweige der mathematischen Wissenschaften aus sich geboren, die analytische, synthetische, die darstellende Geometrie. Der „gebildete" Mensch muß auch diese für so viele Wissenschaften und Techniken notwendig gewordenen „Methoden" der analytischen und darstellenden Geometrie zu handhaben verstehen. So werden die Bildungshebel für die Bildung eines und desselben psychischen Verhaltens verdoppelt, verdreifacht, verzehnfacht. Nur so entsteht der allgemein gebildete Mensch, und die heutigen höheren Schulen für allgemeine Bildung unterscheiden sich in ihrer Mannigfaltigkeit nicht darin, welcher Form des theoretischen Verhaltens sie angepaßt sind,

was die einzige logische Möglichkeit wäre für eine „Bildungs"anstalt, sondern darin, wieviele Hebel der Bildung sie für die gleiche Form des psychischen Verhaltens anwenden. Das humanistische Gymnasium hat vier, das Realgymnasium drei, die Oberrealschule zwei fremdsprachliche Bildungsgüter. Umgekehrt hat das bayrische Gymnasium, das bis 1893 sich mit einer Naturwissenschaft, der Physik, begnügte, heute vier, das Realgymnasium fünf, die Oberrealschule sechs bis acht Naturwissenschaften. Als Thiersch seinen Lehrplan für die humanistischen Gymnasien in Bayern durchsetzte, kannte das bayrische humanistische Gymnasium in der Mathematik nichts als Algebra und euklidische Geometrie. Das Realgymnasium fügte seinem Plane analytische und darstellende Geometrie hinzu, die Oberrealschule darüber hinaus die Elemente der Analysis und der Differenzial- und Integralrechnung.

Nun wäre gegen die Multiplikation der Bildungsmittel für ein und dasselbe psychische Verhalten bis zu einem gewissen Grade nichts einzuwenden, wollte man jenes Zugeständnis machen, das wir nachher als Grundforderung der Schulorganisation aufstellen. Denn ordne ich die Reihe der Bildungsgüter, die einem und demselben psychischen Verhalten entsprungen sind, in eine historische Reihe, so wird das Erfassen der späteren Bildungsgüter um so eher möglich sein und um so tiefer gehen, je mehr ich von den früheren Bildungsgütern der gleichen Reihe beherrsche, nicht bloß weil meine geistigen Funktionen des theoretischen Verhaltens schon durch die früheren Bildungsgüter geübt und zum Eindringen in andere Formen gestärkt wurden, sondern weil die späteren Bildungsgüter in vielen Wissenschaften immer auch Elemente früherer Bildungsgüter enthalten, ohne daß sie deswegen auch von einem höheren Bildungswerte zu sein brauchen. So werde ich z. B. viel tiefer in den Bau der modernen deutschen Sprache eindringen können, wenn ich das Gotische und die mittelhochdeutsche Sprache beherrsche. So werde ich den Geist der französischen Sprache richtiger und tiefer erfassen, wenn mir die lateinische geläufig ist. Die Probleme der modernen Physik kann ich nicht verstehen, wenn ich nicht in den Betrachtungsweisen der alten Statik und Dynamik, also in den Betrachtungsweisen der Mechanik fester, flüssiger und gasförmiger Körper geschult bin. Ein tieferes Eingehen in die Fragen der Biologie setzt ein Verständnis für die elementaren Gesetze der Physik und Chemie voraus. Soll Geographie als Bildungsgut und nicht bloß, wie das heute noch vielfach die Regel ist und bei der Stellung im Lehrplane der Volksschulen und unteren Klassen der höheren Schulen die Regel sein muß, als Wissensgut dienen, so setzt sie naturwissenschaftliche Kenntnisse, ja noch mehr, deren selbständige Erarbeitung nach naturwissenschaftlichen Methoden voraus.

Aber je höher oder je weiter ich nun in der Reihe der Bildungsgüter eines bestimmten psychischen Verhaltens schreite und je tiefer ich in sie eindringen will, desto mehr psychische Arbeit muß ich darauf verwenden, desto weniger bleibt mir Zeit für das Eindringen in die Bildungsgüter eines andern psychischen Verhaltens. Mit dem bloßen Wissen um ein Bildungsgut ist es nicht getan; das Bildungsgut muß in uns lebendig werden. Unsre Seele muß darin aufgehen, muß es gleichsam aus sich selbst wieder erzeugen, rekonstruieren, neu gestalten, wenn es ein Gut für unsre Bildung werden soll. Gewiß können für das Erarbei-

ten eines Bildungsgutes Kenntnisse und Erkenntnisse aus dem Bereiche andrer theoretischer Güter von erheblichem Werte, ja für gewisse Fragen unerläßlich sein. Solche Kenntnisse kann man aber vielfach isoliert übermitteln, ohne daß man den ganzen Inhalt dieser Schar von fremden Bildungsgütern zu übersehen braucht. Diese Übermittlung erfolgt aber am besten erst dann, wenn die Bildungsarbeit in dem als Bildungswerkzeug benützten Bildungsgut von selbst dazu drängt, wenn die Bildungsarbeit Probleme stellt, die ohne die Einsicht in andre Gebiete nicht zu lösen sind. Solche Probleme, für welche die Mittel der Lösung gleichsam aus fremden Ländern importiert werden müssen, bringt jede gründliche Arbeit auf dem Felde eines Bildungsgutes mit sich. Je tiefer wir graben, desto mehr kommen wir in die Gebiete der andern Arbeitsfelder von selbst, je nach den Fähigkeiten, die die Form unsrer Seele bestimmen. Das ist aber der einzige sinnvolle Weg dessen, was man den Weg zur allgemeinen Bildung nennen könnte. Es ist die Arbeit eines ganzen langen, wissenschaftlich tätigen Lebens und nicht die Arbeit der Jugend bis zum 18. Lebensjahre. Wenn es so etwas gibt wie allgemeine Bildung, dann steht sie nicht am Anfang des Lebens, sondern an seinem Ende, und das Beste, was die Schule tun kann, ist, durch möglichst tiefes Einführen der Schüler in einzelne Bildungsgüter, deren Struktur der Struktur der Schüler möglichst adäquat ist, die Kräfte zu entwickeln, die den Zögling von selbst dazu treiben, nach Maßgabe seiner Individualität und der Lebensverhältnisse, in die er geworfen wird, den Umkreis seiner Bildung im Rahmen seiner Lebensaufgabe zu jener „Universalität" auszudehnen, die einst Wilhelm von Humboldt als das Ziel seiner eigenen universellen Natur sich in seinem Humanitätsideal gesteckt hat.

4. Aber die wahrhaft universellen Naturen sind und bleiben weiße Raben. Schon eine Vielseitigkeit des psychischen Verhaltens, wie wir sie bei Lionardo da Vinci, bei Wilhelm von Humboldt, bei Goethe in produktiver Gestaltungskraft finden, ist eine seltene Ausnahme. Und selbst Goethe, einer der vielseitigsten Deutschen, bekennt sich im Wilhelm Meister zu dem Satze: „Narrenpossen sind euere allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an" (Goethes sämtl. Werke, 18. Bd., S. 248). Freilich, damit jemand etwas ganz entschieden verstehe, damit er etwas vorzüglich leiste, wird er immer auf den Grund gehen müssen, in dem schließlich alle Kulturgüter zusammenhängen, wie isoliert sie auch durch die Logik ihrer eignen Entwicklung erscheinen mögen. Nie kann man weit genug in fremde Kulturgüter blicken, aus denen tausend Quellen der Befruchtung in das von der eignen Individualität erfaßte Kulturgebiet einströmen. In diesem Sinne ist Vielseitigkeit immer nützlich. Aber, wie Montan zu Wilhelm sagt: „Vielseitigkeit bereitet nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann ...... Ja, es ist jetzo die Zeit der Einseitigkeit; wohl dem, der es begreift, für sich und andre in diesem Sinne wirkt ...... Mache ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben wohlmeinend zugestehen werde ...... Von unten hinauf zu dienen ist überall nötig, sich auf ein Handwerk

zu beschränken, ist das Beste. Für den geringsten Kopf wird es immer ein Handwerk, für den besseren eine Kunst; und der beste, wenn er eines tut, tut er alles, oder, um weniger paradox zu sein, in dem einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird" (a. a. O. S. 33). Vielseitige oder gar allseitige Bildung von vornherein aber zum Ziele setzen, heißt die geistige Energie der Individualität sinnlos zerstören, wie denn auch jede wertvolle Individualität sich mit allen Kräften dagegen sträubt. Universalität auch nur des theoretischen oder ästhetischen Verhaltens, geschweige denn auch noch des sozialen und sachlichen Verhaltens ist zu allen Zeiten ein Phantom der Bildung gewesen, selbst zu jenen primitiven Zeiten, da die Menschen noch in Pfahlbauten lebten oder in Kalksteinhöhlen wohnten und die Grundformen des psychischen Verhaltens nur minimale Bildungsgüter zu ihrer Kultur vorfanden. Es ist mit dem Bildungsverfahren nicht anders wie mit jedem menschlichen Tun: Je mehr Hasen man nachjagt, desto unwahrscheinlicher ist es, auch nur einen Hasen zu fangen. Je unermüdlicher und hartnäckiger wir dagegen zunächst auf der Jagd nach einem Hasen bestehen, desto wahrscheinlicher werden wir nach Erlegung des einen auch noch die andern Hasen als Beute nach Hause tragen.

Nicht wenig hat zu dieser Jagd nach Allgemeinbildung oder richtiger nach allseitigem Wissen die Forderung Herbarts von der Vielseitigkeit der gleichschwebenden Interessen geführt. Aber ich bezweifle, ob Herbart diese Forderung so gemeint hat, wie sie allgemein ausgelegt wurde. Er teilt zunächst die Mannigfaltigkeit der Interessen in zwei Hauptgruppen: die Interessen der Erkenntnis und die Interessen der Teilnahme. Jede dieser Gruppen spaltet er wieder in drei Untergruppen: Die erste Hauptgruppe umfaßt das empirische Interesse, das ist das Interesse an der Mannigfaltigkeit, das spekulative Interesse, das ist das Interesse am Gesetzmäßigen, das ästhetische Interesse, das für Herbart so viel wie Geschmack bedeutet. Die zweite Hauptgruppe gliedert er in die sympathischen Interessen, die sozialen Interessen und die religiösen Interessen, womit er die Interessen am einzelnen Menschen, gewissermaßen am Typus „Mensch", die Interessen an der Gesellschaft und endlich die Interessen an dem Verhältnis des einzelnen Menschen und der Gesellschaft zum höchsten Wesen bezeichnet. Die Teilung ist keineswegs einwandfrei. Das empirische Interesse kann ebensogut ein spekulatives sein, wie das sympathische Interesse ein soziales. Ja, es lassen sich zwischen beiden Paaren überhaupt keine Trennungswände aufstellen. Einwandfrei dagegen ist eine Teilung der Interessengruppen nach den von mir aufgestellten sechs Formen des psychischen Verhaltens, die ja durch strenge Deduktion in logischer Formulierung auseinandergehalten sind. Wir hätten alsdann neben den drei Hauptformen von kontemplativen Interessen die drei Hauptformen von aktiven Interessen, die nicht bloß einander ausschließen, sondern den ganzen Bereich aller Interessen decken. Jede der sechs Hauptgruppen teilt sich dann wieder, mit Ausnahme des religiösen Verhaltens, das einheitlich ist, in eine Menge von Sonderinteressen, die theoretischen Interessen nach den Wissenschaften, die ästhetischen nach den Künsten, die egozentrischen nach den verschiedenen Bedürfnissen des einzelnen für seine Person, die sozialen nach den Bedürfnissen der Gesellschaft, die sachlichen in all die tausend Formen des Handelns um seiner selbst willen.

Nun konnte Herbart mit seiner Forderung der Vielseitigkeit gleichschwebender Interessen unmöglich an alle Interessen des theoretischen oder künstlerischen Verhaltens gedacht haben, da ihm doch die Bildung des sittlichen Charakters als Ziel aller Bildung vor Augen schwebte, die Charakterbildung aber nur unter größter Schonung der Individualität ein sinngemäßes und zweckvolles Unternehmen ist. Dann aber kann „Vielseitigkeit der gleichschwebenden Interessen" nur den Sinn haben, daß alle, das besondere Seelenrelief formenden psychischen Verhalten nach Maßgabe ihrer Stärke gefördert werden. Diese Forderung ist jedoch für das Bildungsverfahren selbstverständlich. Denn Bildung ist ja ihrem Begriffe nach nichts andres als, wie wir schon einmal in Übereinstimmung mit Georg Simmel (Philosophische Kultur, 1911, Leipzig, S. 247) ausgesprochen haben, der Weg von der geschlossenen Einheit der Seele durch die entfaltete Vielheit der sich langsam entwickelnden psychischen Verhalten zur entfalteten Einheit, und zwar mit den Mitteln eben jener Kulturgüter, die der entfalteten Mannigfaltigkeit der Formen des psychischen Verhaltens entsprechen. Wieweit eine Einheit und Geschlossenheit der entwickelten Mannigfaltigkeit zu erreichen ist, das hängt freilich, wie ich gezeigt habe, selbst wieder davon ab, wieweit das Seelenrelief eine philosophische oder eine ästhetische oder eine religiöse Grundstruktur besitzt.

5. Diese Art der Vielseitigkeit des gleichschwebenden Interesses, die im Seelenrelief selbst begründet liegt, ist nun freilich eine Grundforderung jeder Bildungsorganisation. Die Bildung des Individuums darf nicht in einzelne Seiten seiner Psyche sich verlieren. Ein solches Verfahren führt nicht, wie auch Simmel schon bemerkt hat, zur Bildung, nicht zur Kultur des Menschen, sondern zu einzelnen Kultiviertheiten. Insofern kann man auch von einer allgemeinen Bildung des Individuums reden, als alle Seiten der einzelnen Seele ohne Ausnahme in das Bildungsverfahren einbezogen werden müssen. Damit dies aber geschieht, müssen die Kulturgüter, die als Mittel für die Bildung des Individuums dienen sollen, nach Maßgabe der Bildsamkeit des Zöglings ausgewählt werden. Eine Bildungsanstalt ist daher nur jene Anstalt, deren Bildungsgüter der Struktur der Schülerindividualitäten angepaßt sind, die sie in ihrer Bildungsorganisation umfassen.

Nimmt nun eine Bildungsanstalt alle möglichen Individualitäten auf, so muß sie in ihrer Bildungsorganisation auch alle möglichen Bildungsgüter vorsehen oder wenigstens von allen möglichen theoretischen, allen möglichen ästhetischen, allen möglichen egozentrischen, sozialen und sachlichen Kultursystemen je ein charakteristisches; ja selbst für die religiöse Bildung hätte sie, sofern und soweit das religiöse Verhalten überhaupt der äußeren Beeinflussung durch Unterricht zugänglich ist, unter Umständen gemäß der besonderen Veranlagung der Schüler ihre Wahl von religiösen Gütern zu treffen. Aber dieses Chaos von objektiven Bildungsgütern wäre noch keine Bildungsorganisation. Organisieren heißt Arbeitskräfte zweckmäßig ordnen. Zweckmäßig lassen sich die Arbeitskräfte der Bildungsgüter, ihre immanenten Bildungswerte nur dann ordnen, wenn zugleich die Individualitäten der Schule nach ihren typischen Formen geordnet sind. Denn die Bildung der besonderen Individualitätsgruppe ist

der Zweck, die Kulturgüter sind die für deren Bildung zu ordnenden und in ein einfaches System zu verwebenden Mittel hierzu.

Daraus folgt nun der Fundamentalsatz für die Organisation eines jeden Schultypus, gleichviel, ob er zum Typus der Fachschule oder zum Typus der allgemeinen Schule gehört. Er lautet:

> Die Organisation jeder Schule hat in ihrer Lehrplangestaltung, also in der Auswahl, in der Anordnung und in der Betonung des Gewichtes ihrer Bildungsgüter der besonderen Gruppe von Individualitäten gerecht zu werden, für deren Bildung sie bestimmt ist.

Weist die Individualität auf einen zukünftigen Lebenskreis des Zöglings, zeigt sie das Arbeitsfeld an, auf welches der Zögling im Rahmen der Gesellschaft, der er angehört, einmal berufen ist, so ist damit diese allgemeine, für eine Individualitätengruppe organisierte Schule zugleich eine allgemeinbildende Berufsschule. Denn nach all dem, was wir bisher betrachtet haben, ist jede wirkliche Bildung ohne Ausnahme eine Art Berufsbildung, sofern wir unter Beruf jenen Lebenskreis verstehen, zu dem wir gemäß unsrer Seelenstruktur berufen sind. Und alle wertvollen sogenannten allgemeinbildenden Schulen müssen notwendig in diesem Sinne Berufsschulen sein.

Das ist weder ein überraschendes Ergebnis, noch steht es mit den gegenwärtigen tatsächlichen Formen des öffentlichen Schulwesens in Deutschland in Widerspruch. Das einzige Merkwürdige ist, daß die Menschen diese Tatsache sich selbst nicht eingestehen wollen und daß sie darum nicht alle notwendigen Konsequenzen für die Schulorganisation ziehen, die uns ohne einschneidende Revolutionen und Reformen von selbst zu Organisationen von Schulen führen würden, die, wenn auch eben nur für die besonderen Gruppen von Individualitäten, tatsächliche Bildungsanstalten sind. Einst war die lateinische Schule im 17. und 18. Jahrhundert die vorbereitende Schule für den zukünftigen Theologen und den rechtskundigen Staatsbeamten. Lediglich für diese Zwecke bestimmte sie die Auswahl ihrer Bildungsgüter. In der Zeit des Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde das humanistische Gymnasium die vorbereitende Schule für die gelehrten Berufe überhaupt. Als sich dann die technischen Hochschulen von den Universitäten absonderten und mit dieser Spaltung in zwei besondere Typen von Berufsschulen teilten, entstand neben dem humanistischen Gymnasium das Realgymnasium mit dem ausgesprochenen Zwecke einer besseren Vorbereitung für jene gelehrten Berufe, die an den technischen Hochschulen ihre abschließende Ausbildung finden sollten, ohne im übrigen darauf zu verzichten, auch auf die der Universität reservierten Berufe vorzubereiten. Diese Unentschiedenheit führte dann zur Gründung der Oberealschulen, deren Bildungsprogramm in gerader Linie zur technischen Hochschule führt, zu den auf Naturwissenschaften aufgebauten technischen Berufen, während für die geisteswissenschaftlichen Berufe der Universität als naturgemäßer Vorbereitungsweg das alte humanistische Gymnasium auch weiterhin gedacht war. Da aber das humanistische Gymnasium von seinem Vor-

rechte, auf sämtliche Hochschulen vorzubereiten, nichts abgab, so führte der Ehrgeiz der neuen Schwesteranstalten auf das Problem der Gleichberechtigung, womit dann die ganze sinngemäße Entwicklung, wenn auch nicht notwendigerweise, so doch tatsächlich gestört wurde. Denn damit wandte sich der Blick wieder ab von den Möglichkeiten der subjektiven Kultur, und die Lehrpläne aller drei höheren Schulen erhielten jenes kaleidoskopartige Aussehen, das uns vorhin beschäftigte, und jene Überlastung mit theoretischen Bildungsgütern, die unter allen Verhältnissen jede wirkliche Bildung bei der Mehrzahl der Schüler notwendig in Frage stellt.

Aus diesem Grundfehler der modernen Organisation des höheren Schulwesens gibt es keinen Ausweg als die rückhaltslose Bejahung des eben aufgestellten Fundamentalsatzes aller Bildungsorganisation. Ich weiß, in welchem Gegensatz diese Forderung zur herrschenden Anschauung steht und ich will sie hier in aller Schärfe formulieren. Bezeichnen wir einen Augenblick das herrschende System als das System des Idealismus, das eben geforderte als das System des Realismus, so können wir sagen:

Das idealistische System geht den Weg der frühzeitigen sogenannten Allgemeinbildung in dem Sinne, daß jede höhere Berufsbildung erst einsetzen soll, wenn eine gewisse Universalität der geistigen Bildung erreicht ist. Das realistische System geht den Weg der frühzeitigen Berufsbildung in dem Sinne, daß der später zu ergreifende Beruf die Lebensbetätigung ist, wozu der einzelne durch seine ganze Seelenstruktur „berufen" ist.

Oder wir können sagen: Das idealistische System will den Zögling über den allgemeingebildeten Menschen zum Berufsmenschen führen, das realistische System will den Zögling über den beruflich erfaßten und vertieften Menschen zum allgemeingebildeten Menschen erziehen, allgemein in dem Sinne, daß seine sämtlichen Fähigkeiten und Bildungsmöglichkeiten gefördert werden.

Schließlich können wir diesen Gegensatz auch philosophisch fassen, indem wir sagen: Das idealistische System geht von der allgemeinen, wertbetonten „Idee des Menschen" im Sinne der Humanitätsidee aus und von dem Begriffe der objektiven Kultur, wonach Kultur eine komplexe Einheit von jenen Bildungsgütern ist, deren geistiger Besitz das Individuum eben erst zum „Menschen" macht. Das realistische System geht vom empirischen, wertfreien „Begriff der Individualität" aus und von dem Begriff der subjektiven Kultur, wonach Kultur nichts andres ist, als die Vollendung der in der Totalität des Individuums gelegenen kulturellen Leistungsfähigkeit oder, um nochmals auf den Simmelschen Ausdruck hinzuweisen, der Weg der Seele zu sich selbst.

Man sieht den vollendeten Gegensatz der Auffassungen und begreift den Kampf der Meinungen. Wenn aber das Grundaxiom des Bildungsverfahrens, das wir aufgestellt haben, unwiderleglich ist — und das ist es —, dann besteht auch kein Zweifel, welches System mit fortschreitender Einsicht in das Bildungsverfahren schließlich den Sieg davontragen wird. Das idealistische System des Bildungsverfahrens ist, wie der ganze klassische Idealismus, ein Ergebnis der wesentlich rationalistischen, deduktiven Denkweise, die den idealen Menschen, die ideale Gesellschaft, den idealen Staat aus gewissen Ideen heraus anschaulich gestalten will und sich gestalten läßt

und diese anschaulichen Gestalten eben dann als objektive Ideale hinstellt. Gewiß ist es auch ihm darum zu tun, in das wahre Sein der Dinge einzudringen. Aber sobald er aus dem stillen Reiche der Kontemplation in den Strom der aktiven Wirklichkeit eingreifen will, übersieht er nur zu leicht die realen Möglichkeiten und sieht dann die Dinge nicht mehr wie sie sind, sondern wie sie sein sollen. Daraus erklären sich die Irrwege, welche bei allen sonstigen Verdiensten um die wissenschaftliche Pädagogik das aus dem Idealismus heraus beeinflußte, im übrigen empirisch gewachsene Bildungswesen eingeschlagen hat. Ich bekenne mich selbst zum Idealismus der klassischen Philosophie; aber meine innige Fühlung mit dem realen Leben, die Notwendigkeit, bei allen meinen Organisationsaufgaben beständig in Übereinstimmung mit den beobachteten Tatsachen und den sich hieraus ergebenden Möglichkeiten zu bleiben, haben mich erkennen lassen, daß die Geleise des Bildungsverfahrens anders gelegt werden müssen und anders gelegt werden können, ohne die höchste Idee der Bildung, die Idee des Menschen, als Ziel der Bildung außer acht zu lassen.

Zu meiner Freude bemerke ich, daß mir in dieser Verknüpfung von theoretischem Idealismus und praktischem Realismus immer mehr Bundesgenossen erwachsen. Ohne daß es je beabsichtigt war und jemals beabsichtigt sein konnte, kommt Eduard Spranger, der Leipziger Professor der Philosophie, aus rein philosophischen Erwägungen heraus, gleichsam von oben herab aus dem Reiche der Theorie, zu denselben Forderungen für die Organisation des Bildungswesens, wie ich umgekehrt von meinen praktischen Aufgaben ausgehend, in steter Berücksichtigung der beobachteten Tatsachen zu jenen philosophischen Fragestellungen kommen mußte, die uns hier beschäftigen und welche die innere Begründung schaffen mußten für Organisationen, die ich längst im Bereiche meines Amtes durchgeführt hatte, noch ehe ich das Bedürfnis fühlte, ihre Notwendigkeit und Richtigkeit auch theoretisch nachzuweisen. Daß Goethe keinen andern Weg wahrer Bildung gelten ließ als jenen, auf welchen uns diese Betrachtungen geführt haben, habe ich schon vor vierzehn Jahren in meiner Rede über „Berufs- oder Allgemeinbildung" darzutun versucht („Grundfragen der Schulorganisation", 3. Aufl., B. G. Teubner, Leipzig 1914). Und Wilhelm Meisters Wanderjahre, sowohl die Gespräche, die Wilhelm mit Montan führt, als diejenigen, die er mit dem alten Freunde vor seinem Eintritt in die pädagogische Provinz austauscht, als endlich die Betrachtungen des Erziehungswesens in der pädagogischen Provinz selbst sind geradezu ein Evangelium der richtig verstandenen Berufsbildung. Der philosophische Idealismus unsrer Klassiker kann und darf niemals allein die Grundzüge des Bildungswesens bestimmen. Darauf hat erst kürzlich wieder der bekannte Theologe der Kieler Universität, Otto Baumgarten, in dem trefflichen Buche „Erziehungsaufgaben des neuen Deutschland" (1917, Tübingen, Mohr, S. 7) in einer Bemerkung hingewiesen, die ich allen philosophischen Begründern des Bildungsverfahrens ans Herz legen möchte: „Hüten wir uns selbst vor dem deutschen Erblaster der idealen Konstruktion", sagt er, „von dem es keineswegs gilt, daß sie den Vorteil hat, durch Vorhalten höchster Ziele das Streben nach Höherem zu beflügeln, vielmehr daß in dem Haschen nach luftigen utopischen Illusionen der feste, sichere Boden solider Erdenbürgerschaft abhanden kommt. Ich fühle mich gegenüber

dem vielgerühmten deutschen Idealismus auch und gerade auf erziehlichem Gebiete zu einem energischen Realismus verpflichtet, der sich innerhalb der Grenzen des durchschnittlich Erreichbaren hält und niemals die Wirklichkeitsgrenzen des Durchschnittsmenschen außer acht läßt."

6. Bei aller Gesetzlichkeit des Verfahrens aber bleibt das wesentliche Ziel des Bildungsaktes doch in beiden Fällen das gleiche: Es ist immer und überall der Mensch in seiner Idealität. Nur ist diese Idealität nicht eine einzige, sondern eine in Millionen und Millionen Möglichkeiten gegebene. Jede vollendete Persönlichkeit ist nur deshalb vollendet, weil und insofern sie ihr besonderes ideales Ich gefunden hat. Die Idee des Menschen ist nur eine, ihre Verwirklichung aber in einem Ideal ist wie die Verwirklichung jeder Idee in einem solchen Ideale auf unzählige Arten möglich. So gut wie die Idee der Liebe in unübersehbaren Formen der Dichtkunst ihren konkret-idealen Ausdruck gefunden hat, so gut können wir uns denken, daß die Idee des Menschen durch die Erziehung in unübersehbaren Formen Gestalt gewinnt. Aber sie gewinnt eben nur ihre echte Gestalt aus der besonderen Individualität heraus, aus der Kultivierung der besondern Struktur des Zöglings, zu der uns einzig und allein die ihr adäquaten Kulturgüter die Bildungsmöglichkeit liefern.

Darum bedeutet es ein völliges Verkennen des ganzen Bildungsprozesses, die Schulen in Erziehungsschulen und Fachschulen zu gliedern, wie das die allerneueste Erziehungsweisheit unternimmt, oder gar in Schulen des bloßen Kennens und in Schulen des Erkennens. Selbst die beschränkteste „Fachschule", sofern sie nur die immanenten Bildungswerte ihrer einseitig gewählten Bildungsgüter tatsächlich erarbeiten läßt, ist unweigerlich, trotz aller Professoren der Philosophie, die das in Abrede stellen wollen, eine Erziehungsschule, eine richtige, wirkliche, wenn auch vielleicht einseitige Bildungsanstalt, während die umfangreichste „Erziehungsschule" mit allem Reichtum an höheren Bildungsgütern als wirkliche Bildungsanstalt völlig versagen kann, wenn die Menge ihrer theoretischen Bildungsgüter nur mehr ein gedächtnismäßiges Wissen und ein suggeriertes Erkennen zu erwerben gestattet. Wenn ein einfacher Landschullehrer auf eine solche Unterscheidung von Erziehungs- und Fachschule verfallen würde oder auf eine Unterscheidung von Schulen, die bloß Kenntnisse, und von Schulen, die nur Erkenntnisse zu übermitteln haben, so wäre das nicht weiter auffallend. Unfaßbar aber ist es, wenn ein Universitätslehrer der Philosophie und Pädagogik eine solche Antithese konstruiert. Wenn man dagegen einwendet, daß es Fachschulen gibt, die den Zögling nur einseitig erziehen, welche bloß praktisch-technische Begabungen in Maschinenbau, Hochbau, Tiefbau, Holzbearbeitung, Metallbearbeitung, Landwirtschaft usw. oder bloß ästhetische Begabungen in Musik, Malerei, Bildhauerei, Schauspielkunst fördern, so ist dagegen zu bemerken: a) Auch die richtig betriebene einseitige Organisation löst immer noch starke Erziehungskräfte aus, wenn auch einseitige; b) die nämlichen Fachschulen können sofort in allgemeine Bildungsanstalten verwandelt werden, allgemein im Sinne ihres unbeschränkten Gesamtbildungswertes für alle gleichorganisierten Seelen, wenn man auch die Pflege der übrigen psychischen Verhalten mit in

den Kreis der Bildungsorganisation und des Bildungsverfahrens aufnimmt, was ich schon vor zwanzig Jahren in meiner Preisschrift über „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" (Carl Villaret, Erfurt 1917, 6. Aufl.) verlangt habe; c) die des Titels „Erziehungsschulen" gewürdigten Bildungsanstalten sind vom Gesichtspunkte des Grundaxioms des Bildungsverfahrens genau ebenso einseitige Fachschulen wie die oben als Fachschulen deklassierten, da sie im wesentlichen nur mit Bildungsgütern des theoretischen Verhaltens arbeiten, wie der andre Typus von Schulen im wesentlichen nur mit Gütern des praktischen oder des ästhetischen Verhaltens arbeitet. Wir haben heute überhaupt noch keine öffentliche allseitige Erziehungsschule im Sinne der Totalität des Bildungsverfahrens. Erst gewisse private Landerziehungsheime suchen nach englischem Vorbilde damit Ernst zu machen, wobei nur zu wünschen ist, daß sie nicht auch in die Fehler dieses Vorbildes verfallen und daß die Regierungen die wertvollsten Anstalten unter ihnen mit dem größten Wohlwollen fördern möchten.

7. Wenn nun auch theoretisch weder gegen das Bildungsaxiom noch gegen seine Folgerungen für die Bildungsorganisation sich etwas einwenden läßt, so erheben sich doch um so mehr Einwände auf dem Boden der Verwirklichung der Bildungsorganisation. Aber Einwände, die aus praktischen Erwägungen erhoben werden, ändern nichts an theoretisch feststehenden Gesetzen oder Regeln. Soweit sie berechtigter Art sind, dienen sie nur dazu, der Verwirklichung des Gesetzes eine sinngemäße Form zu geben, nicht aber das Gesetz selbst außer Kraft zu setzen. Wir wollen diese Einwände der Reihe nach betrachten.

Der erste erhebliche Einwand, der dem realistischen Systeme entgegengehalten werden kann, lautet: Wir kennen gar nicht die individuelle Seelenstruktur unsrer Zöglinge in jenen Entwicklungsjahren, in denen sie vom öffentlichen Schulwesen erfaßt wird. Das psychische Gesamtverhalten des sechsjährigen Kindes beim Eintritt in die Volksschule ist noch wenig oder gar nicht differenziert. Es ist im wesentlichen ein praktisches Verhalten und zwar vielfach noch ein impulsiv-praktisches Verhalten ohne längere Reflexionen und Werturteile, weil ja weder die erkenntnismäßige, noch die wertende Urteilskraft bis zu diesem Zeitpunkte eine nennenswerte Entwicklung hinter sich hat. Auch um das 9. und 10. Lebensjahr, wenn sich bei den stärker intellektuell veranlagten Knaben und Mädchen die ersten Akte eines theoretisch-kontemplativen Verhaltens zeigen, wissen wir noch lange nicht, wohin sich diese theoretischen Verhaltungsweisen schließlich wenden werden.

Ich will diesen Einwand noch durch ein erhebliches Argument verstärken, ehe ich zu seinen praktischen Konsequenzen übergehe. Eine der merkwürdigsten Tatsachen ist die Erscheinung, daß in der Zeit der Entwicklung, ja, vielleicht weit bis ins reifere Alter hinein, Neigung und Begabung sich keineswegs miteinander decken. Wir sehen das Kind einer Menge von Dingen und Beschäftigungen sich zuwenden, aus bloßer Neigung heraus, ohne daß wir imstande wären zu entscheiden, ob wir es hier mit einer tatsächlichen Begabung zu tun haben. Einer der bemerkenswertesten Fälle ist die Lust der vier- bis sechsjährigen Kinder, zu zeichnen. Tafeln und Papiere, die

Wände von Mauern und Möbeln sind vor den Folgen dieser Neigung nicht sicher, wenn irgendwie das Kind Bleistift, Griffel oder Kreide in die Hand bekommen kann. Aber die Neigung erlischt bei Hunderttausenden und nur wenige von all den zahllosen entwickeln sich Gott sei Dank zum Künstler. Das Sammeln von Käfern, Schmetterlingen, Pflanzen, Steinen ist eine andere Neigung, die sich bis weit in das Alter des Erwachsenen hineinzieht, die aber keineswegs auf eine naturwissenschaftlich gerichtete Begabung schließen läßt, wenn auch zweifellos die wahrhaft naturwissenschaftlich begabten mit unter jenen Kindern sind, welche diese Neigungen zeigen. Das Kind möchte jede Art von Tätigkeit überhaupt gern ergreifen, die es in seiner Gegenwart immer wieder mit Erfolg ausgeführt sieht. Der Nachahmungstrieb ist bei vielen Menschen weit in das reife Leben hinein viel zu stark, als daß er uns nicht Begabung da vortäuschen könnte, wo er bloß eine Neigung erzeugt hat. Der ganze Dilettantismus auf allen Gebieten menschlicher Tätigkeit entspringt diesem Nachahmungstriebe. Und hier gilt nicht der Satz „Aller Anfang ist schwer", sondern, wie Goethe in Wilhelm Meister sagt, der allgemein gültigere Satz: „Aller Anfang ist leicht und die letzten Stufen werden am schwersten und am seltensten bestiegen." Denn die letzten Stufen, das sind eben nur die Stufen für die wirklich Begabten. Die wirklichen Begabungen sind aber in statu nascendi von den Neigungen kaum zu unterscheiden.

Alle diese von anderen und von mir selbst erhobenen Einwände sind unbedingt richtig. Der Hinweis, daß uns eine zukünftige differentielle Psychologie aus der Verlegenheit befreien werde, nützt uns für die Gegenwart nichts, da wir nicht wissen können, welche objektiven Maßstäbe für die Erkenntnis der Seelenstruktur sie uns einst liefern wird. Das heute ausgebaute System der Intelligenzprüfungen für sechs- bis vierzehnjährige Knaben sagt noch recht wenig über die typischen Formen des theoretischen Verhaltens und ist überdies ausschließlich nur auf bestimmte Funktionen dieses einen psychischen Verhaltens gerichtet. Für die Prüfung der andern psychischen Verhalten haben wir überhaupt noch keine Untersuchungsmethoden entwickelt.

Dazu kommt, daß ein und dasselbe psychische Verhalten je nach der Seelenstruktur und je nach der gesamten individuellen Lage sich zu ganz verschiedenen Zeiten entwickeln kann. Am frühesten ist natürlich das egozentrische Verhalten vorhanden, denn es entspringt dem Grundtrieb des menschlichen wie tierischen Wesens, dem Triebe nach Selbstbehauptung, und zwar in der typisch egoistischen, sittlich neutralen wie unsittlichen Form. Je nach der Individuallage, je nach der Umgebung, in der das Kind aufwächst, entwickeln sich noch im Kindesalter gewisse Formen des sittlich egozentrischen, des sozialen und des sachlichen praktischen Verhaltens. Das reine Kinderspiel ist eine typische Form des sachlichen Verhaltens; es hat keine Zwecke, weder außer sich, noch in sich; es ist eine Betätigung um der Betätigung willen. Von den drei kontemplativen Verhalten entwickelt sich im allgemeinen das theoretische relativ spät, das religiöse bei günstiger Individuallage relativ früh; das ästhetische dagegen zeigt in bezug auf seine Entwicklungszeiten die allergrößten Verschiedenheiten nicht bloß je nach der Individualität, sondern vor allem auch je nach dem Kunstgebiete, dem es sich zuwendet. Meine langjährigen Untersuchungen über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung haben mich gelehrt, daß im allgemeinen — von berühmten Aus-

nahmen abgesehen — die spät entwickelten zeichnerischen und malerischen Anlagen die dauerhafteren und wertvolleren sind. Wenn man Dichten weder mit Reimen, noch mit rhythmisch gebundenen Sprachformen überhaupt verwechselt, so zeigt sich im allgemeinen — was übrigens selbstverständlich ist — das ästhetisch-sachliche Verhalten der poetischen Künste zuerst in der Zeit der Pubertät. Im übrigen fehlen in bezug auf die Feststellung der Entwicklungszeiten, sowohl der rein kontemplativen als der aktiven Formen des ästhetischen Verhaltens, außer meinen Untersuchungen über die zeichnerische Begabung fast alle wertvollen Unterlagen. Das hängt wohl nicht zum wenigsten damit zusammen, daß die kontemplativen Formen des echten ästhetischen Verhaltens bei weitem nicht mit der Sicherheit festgestellt werden können, wie die rein kontemplativen Formen des theoretischen Verhaltens. Die eine hat es eben mit dem irrationalen Einfühlungsakte, die andre mit den rationalen Formen des Erkenntnisaktes zu tun, wenigstens bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kulturgütern. Für die Untersuchung der selteneren produktiven Formen des ästhetischen Verhaltens, die aus einer Verbindung des kontemplativen mit dem aktiven Verhalten entstehen, hätten wir im deutschen Aufsatze, in der Anwendung dekorativer Zeichnungsübungen wenigstens einige Untersuchungen, die uns tiefer blicken lassen. Was insbesondere den dekorativen ästhetischen Sinn betrifft, so ist er nach meinen Untersuchungen bei den Mädchen allgemeiner, produktiver und früher entwickelt, als bei den Knaben.

Indem wir aber unser Augenmerk auf die Entwicklungszeiten und die verschiedenen psychischen Verhalten richten, kommen wir zu einem weiteren Probleme. Es gibt Seelen, die schon frühzeitig in ihrem Verhalten den Dingen und Menschen gegenüber deutliche Hinweise auf eine bestimmte, ausgeprägte Seelenstruktur geben, bei denen zugleich kein Irrtum zwischen Neigung und Begabung möglich ist. Das sind die seltenen, meist aber auch einseitig Veranlagten. Es gibt weiter Seelenverfassungen, die vor der Pubertät überhaupt noch nach keiner Seite hin nennenswerte Interessen zeigen und andre, die von einem Interesse zum andern flattern. Sodann gibt es Seelen, die, ohne daß sie intellektuell oder moralisch oder ästhetisch oder religiös oder sozial völlig defekt sind, durch ihr ganzes Leben hindurch nur schwach ausgeprägte kontemplative psychische Verhalten und überdies kein nennenswertes Verhalten von irgendeiner aktiven Form aufweisen, Menschen, die nirgends eine Initiative zeigen, Menschen, denen auf jedem Gebiete eine bemerkenswerte Spontaneität dauernd mangelt. Es sind die träumerischen, passiven, spielerischen, apathischen Naturen, von denen Ribot erzählt und die er als die Gestaltlosen bezeichnet. (Vgl. mein Buch „Charakterbegriff und Charaktererziehung", 2. Aufl., 1915, B. G. Teubner, Leipzig.) „Nichts in diesen Charakteren", meint er, „ist angeboren, nichts ist vorhanden, was auf eine innere Bestimmung hindeutet. Sie sind dies oder jenes, je nach den Verhältnissen, der Zufall entscheidet über ihren Beruf, über ihre Verheiratung, über alles andre. Sie sind die Millionenauflage eines Originals, das irgendwo einmal existiert hat." Endlich gibt es Seelen, die erst nach der Pubertät deutliche und dauerhafte Formen des psychischen Verhaltens erkennen lassen, während umgekehrt nicht wenige frühreife mit der Vollendung der Pubertät stillstehen, sich in ihrem einst typischen Verhalten nicht mehr entwickeln, ja sogar zurückgehen.

Das ist der Realismus der Tatsachen, an dessen eiserne Tore nun die Grundforderung der Schulorganisation pocht. Werden sie sich öffnen lassen?

Sie lassen sich öffnen. Und die Methode scheint schon Goethe in seiner pädagogischen Provinz gezeigt zu haben. Am Schlusse des 12. Kapitels im ersten Buche von Wilhelm Meisters Wanderjahre, als Wilhelm mit dem alten Freunde, dem er das geheimnisvolle Kästchen übergab, zu dem der Schlüssel verloren war, über das Unterkommen seines Sohnes Felix sich bespricht, bekennt sich dieser, wie Goethe schreibt, „ohne weiteres zu einigen Maßnahmen, welche aller Erziehung zugrunde liegen sollten. Allem Leben, allem Tun, aller Kunst", sagt der alte Freund, „muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung, als Halbheit im Hundertfältigen. Da, wo ich Sie hinweise (nämlich in die pädagogische Provinz), hat man alle Tätigkeiten gesondert. Geprüft wird der Zögling auf jeden Schritt. Dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt, ob sie sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da-, bald dorthin wendet. Weise Männer lassen dem Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist. Sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung nur allzu gefällig abirren mag."

Obwohl wir Pädagogen zweifellos alle ohne Ausnahme nur „weise Männer" sind, so tun wir in unsern idealistischen Schulsystemen für allgemeine Bildung so ziemlich das Gegenteil von dem, was hier der alte Freund Wilhelms empfiehlt, und was, wie ich seit zwanzig Jahren nicht müde werde zu betonen, eine Grundanschauung Goethes über die praktische Lösung eines vernünftigen Bildungsverfahrens war. Unsre Schulsysteme kümmern sich nicht um das, was dem Zögling gemäß ist, sondern schreiben ihm vor, was ihm gemäß sein soll, eben weil wir stets vom Begriff der objektiven und nicht vom Begriff der subjektiven Kultur ausgehen.

Das typische Beispiel ist die allgemeine Volksschule Deutschlands. Obwohl die aktiven Formen des psychischen Verhaltens die Grundformen des Menschen in seiner Kindheit und in der ersten Knaben- und Mädchenzeit sind, wie sie die ursprünglichen Formen der Menschheit überhaupt waren, so statten wir doch die erste Bildungsanstalt des Volkes im wesentlichen nur mit Gütern des theoretischen Verhaltens aus. Obwohl aufmerksame Gymnasiallehrer längst erfahren haben, daß das theoretische Verhalten des einen Schülers nach der geisteswissenschaftlichen Seite, des andern nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite neigt und sowohl Heinrich Rickert in seinem Buche über die „Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung" (Tübingen, Mohr 1913) wie insbesondere auch Wilhelm Dilthey in seiner lehrreichen Akademieabhandlung von 1910 „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften", den Nachweis über die gänzliche Verschiedenheit beider psychischen Verhalten methodologisch geführt hat, so legt doch jede unsrer höheren Schulen das Gleichgewicht auf beide Seiten. Ja, wir zwingen überhaupt jeden Knaben und jedes Mädchen, die eine höhere Bildung erwerben wollen, in unsre durchaus theoretisch gerichteten Schulen, Buchschulen, wie ich sie genannt habe, füllen sie derartig mit Wissensgütern, daß dem gewissenhaften Schüler auch außerhalb dieser Schule kaum eine Zeit bleibt, sich mit dem zu beschäftigen, was ihm

gemäß ist, und weisen alle aus unsern höheren Bildungsanstalten rücksichtslos als bildungsunfähig aus, die in dem Prokrustesbett dieser Schulen als zu lang oder als zu kurz befunden werden. Wissen wir wirklich nicht, die wir jahrelang am Gymnasium tätig waren und uns um die fernere Entwicklung vieler unsrer Schüler kümmerten, daß nicht wenige, die wir gleichgültig gegen unsre Bildungsgaben gefunden haben, dann, wenn sie an der Hochschule demjenigen Berufe sich zuwenden konnten, der ihrer Seelenstruktur entsprach, überhaupt erst geistig erwachten und eine bewunderungswürdige und erfolgreiche geistige Energie entwickelten? Wie viele von unsern Lehrern finden es der Mühe wert, bei Schülern, die in ihrem speziellen Unterrichtsgebiete oder auch in sämtlichen Unterrichtsgebieten nur mäßige oder gar ungenügende Leistungen aufweisen, einmal nachzusehen, ob nicht die nämlichen Schüler außerhalb des Bannkreises der offiziellen Bildungsgüter auf irgendeinem typischen Gebiete des psychischen Verhaltens eine große psychische Energie entfalten? Wir sind alle so imprägniert mit der Anschauung von der Unersetzlichkeit der nun einmal als wahre Bildungsgüter gestempelten Kulturgüter, daß uns selbst die Tatsachen nicht stutzig machen, die wir überall mit Händen greifen können in der Existenz hochgebildeter Männer und Frauen (Großindustrielle, Großkaufleute, Landwirte, Heerführer, Künstler, Dichter, Religionsstifter), die andre Bildungswege gegangen sind, als die offiziellen, als einzig wahre Bildungswege gestempelten.

Wie soll nun eine Schulorganisation eingerichtet sein, damit sie erkennen läßt, was dem Schüler gemäß ist? Gibt es überhaupt nach dem, was wir über die Entwicklung des psychischen Verhaltens eben ausgeführt haben, die Möglichkeit einer solchen Erkenntnis auch nur für den Schüler, geschweige denn für den Lehrer? Für die Mehrzahl gibt es gewiß eine solche Erkenntnismöglichkeit. Wir brauchen bloß die Grundschulen unter Einschränkung der Bildungsgüter, die doppelt und dreifach für die Ausbildung des nämlichen psychischen Verhaltens vertreten sind, mit Bildungsgütern aller psychischen Verhalten auszurüsten, aber nicht alle Bildungsgüter in gleicher Weise als obligatorische Bildungsgüter für alle Schüler vorzuschreiben.

Um gleich ein Beispiel zu geben, so ist es ein Grundfehler aller unsrer Volksschulen, daß sie die Kulturgüter des aktiven Verhaltens als Bildungswerkzeuge vollständig ignorieren, obwohl alle Erfahrung uns zeigt, daß gerade das aktive Verhalten das Grundverhalten des Kindes ist und obwohl schon Goethe, wie wir vorhin zeigten, das größte Gewicht stets darauf legte, bei aller Massenbildung vom Handwerk auszugehen. Das Kind will seine Kenntnisse auf dem Wege praktischer Arbeitsbetätigung erwerben und doch zwingen wir alle Kinder ohne Ausnahme, nicht bloß seine Lese-, Schreib-, Rechen- und Zeichenfertigkeiten, sondern auch seine naturwissenschaftlichen Kenntnisse fern von aller Erfahrung des realen Lebens in völliger Isoliertheit der theoretischen Kontemplation sich anzueignen. Ja, noch mehr: Es gibt nicht wenige Volksschullehrer, welche die Eingliederung von praktischen Arbeitsplätzen in die Volksschulen, von Werkstätten, Laboratorien, Schulgärten, Schulküchen für eine Entweihung der Volksschule ansehen. Noch vor wenigen Monaten erklärte ein Schuldirektor in Groß-Lichterfelde einem Lehrer, welcher aus seiner Freude am Handarbeitsunterrichte für die Kinder heraus das Gehilfen- und Meisterexamen für Schreinerei ge-

macht hatte, er könne ihm zum bestandenen Meisterexamen nicht gratulieren, weil er damit den Lehrerstand entwürdigt habe. Als ich vor zwanzig Jahren mit den obersten Klassen der Volksschulen Münchens obligatorischen Werkstättenunterricht verband und diesen Unterricht gelernten Meistern und Gehilfen von hervorragender Tüchtigkeit übertrug, da traf mich aus den Lehrerkreisen der Vorwurf, daß ich die Volksschule verhandwerkere. Das Ergebnis aber war, daß Tausende von Knaben nun an sich selbst erfuhren, was „ihnen gemäß ist", daß ihre ganze geistige Energie aufwachte und nicht wenige angeblich faule und dumme Knaben in allem, was mit dem neuen Bildungsgute in unmittelbarer Verbindung stand, sich zu Leistungen steigerten, die auch den Volksschullehrer mit Händen greifen ließen, wohin die Entwicklung dieser Knaben abzielte.

Wir kommen nur zu einer einwandfreien, wirklichen Stätte der Bildung, wenn wir in die Volksschule auch Bildungsgüter des aktiven Verhaltens eingliedern und dann den Unterricht nicht Dilettanten übertragen, sondern tüchtigen Meistern des Arbeitsgebietes, mögen sie ihre Meisterschaft mit oder ohne seminaristische Bildung erworben haben. Der Sorge aber, daß die so organisierten Bildungsstätten für die Entwicklung der elementaren Werkzeuge unsrer heutigen Kultur, der Werkzeuge des Lesens, Schreibens und Rechnens, weniger leisten würden, wird sich jeder entschlagen, der einmal beobachtet hat, wie gerade die Einführung in den Gebrauch dieser geistigen Techniken unendlich weniger Schwierigkeiten begegnet, wenn die Einsicht des Schülers in ihre Notwendigkeit aus der praktischen Arbeit herauswächst, als wenn sie ohne Hilfe eines aus der praktischen Anwendung herauswachsenden Zweckbewußtseins völlig isoliert durch mühsame methodische Kunststücke, vorgenommen werden muß, fern von allen Interessen, die den Schüler von selbst nach der Beherrschung dieser geistigen Techniken sich sehnen lassen. In unsern Versuchsklassen stimmen die Berichte aller Lehrkräfte darin überein, daß durch das beständige Messen, Wägen und Zählen, das mit dem praktischen Unterrichtsbetriebe dort systematisch verbunden ist, eine Menge methodischer Maßnahmen für die Ausbildung der Zahlbegriffe samt der für sie nötigen Zeit in Wegfall kommen und daß in den oberen Klassen die graphischen Darstellungen von Grundaufriß, Seitenriß und Parallelperspektive, die in der Werkstätte gefordert werden, ohne jede Schwierigkeit bewältigt werden, weil das räumliche Anschauungsvermögen systematisch an der empirischen graphischen Darstellung der selbstverfertigten Werkstücke geübt wird.

Diese Maßnahmen, die wir hier für die Volksschule gefordert haben, sind in gleicher Weise auch für die untern Klassen der höheren Schulen zu treffen, soweit nicht die Volksschule bereits die beiden wesentlichen Strukturen der Seelenverfassung des Schülers hat erkennen lassen. Ob beim Zögling die kontemplative Seite schon frühzeitig entwickelt ist, ob insbesondere stärkere Neigungen und Begabungen des theoretischen Verhaltens vorhanden sind oder ob die praktische Seite, die sachliche Lust am Gestalten, Konstruieren, Bauen, Verwirklichen die Seele des Kindes beherrscht, das läßt sich meist frühzeitig schon erkennen. Für die hervorragend Begabten jeder der beiden Haupttypen müßte sich eine höhere Bildungsanstalt anschließen; die theoretisch gerichteten höheren Schulen, wie wir sie heute bereits besitzen, für die eine, vor allem aber auch

praktisch gerichtete höhere Schulen, technische Gymnasien, wie ich sie nennen will, von deren innerem Bau als höhere Bildungsanstalten sich wohl nur die allerwenigsten eine deutliche Vorstellung machen, für die andre Hauptgruppe.

Aber damit ist noch wenig gewonnen. Denn auch innerhalb der beiden Hauptgruppen erfolgt früher oder später die Differenziation im psychischen Gesamtverhalten der Schüler. Ehe der Schüler auch hier nicht weiß, was ihm gemäß ist, wird auch diese Organisation die Schüler in Bildungsgüter der verschiedenen psychischen Verhalten jeder Hauptgruppe einzuführen haben unter Vermeidung der Verdoppelung oder Verdreifachung gleichwirkender Bildungsgüter. Erst allmählich in dem Maße, als die Struktur des Zöglings sich deutlicher herausarbeitet, wird der Bildungsplan der öffentlichen höheren Schulen ein in allen seinen Teilen bestimmter werden können.

8. Daraus ergibt sich nun der zweite schwerwiegende Einwand, der aus dem Begriffe eines, — ich will nicht sagen allgemeingebildeten Menschen, wohl aber eines Menschen von höherer Bildung entspringt. Wie wenig dieser Begriff auch eindeutig festgelegt ist, wie unendlich viel Streit er auch schon erzeugt hat, so viel ist sicher, daß Mensch von höherer Bildung nur jener genannt werden kann, der nicht bloß die Fähigkeit sich erworben hat, die wertvollen Kulturgüter einer Zeit in ihrer Bedeutung für die Gesamtheit zu werten und zu würdigen, sondern auch die Lust besitzt, jene Güter unter ihnen, die seine eigene Leistungsfähigkeit zu steigern imstande sind, auch zu ergreifen und an ihnen sich und seine Leistungen zur Vollendung zu bringen. Wird nun, so wendet man ein, ein derartiges, nach Seelenstrukturen differenziertes Schulwesen Menschen von solcher höherer Bildung zu erzeugen imstande sein, werden nicht vielmehr die einzelnen Schultypen, wenn auch Menschen von hervorragender Leistungsfähigkeit, so doch recht einseitig gebildete Menschen notwendig erzeugen müssen, geistige Handwerker, die allen objektiven Kulturgütern außerhalb ihres Bildungsgeleises fremd gegenüberstehen?

Ich will statt aller wissenschaftlichen Erörterungen über den inneren Zusammenhang der geistigen Kulturgüter untereinander und zu einem erheblichen Teile auch mit den Gütern des praktisch-technischen Verhaltens, die doch schließlich alle aus einer Wurzel gewachsen sind, ein Beispiel geben. Diese Erörterungen würden hier viel zu weit führen. Zu mir kam vor etwa zehn Jahren ein junger Kandidat der klassischen Philologie, der sein Staatsexamen als Erster mit dem Prädikat „Vorzüglich" bestanden hatte, mit dem Ersuchen, ihn eine Zeitlang als Hilfslehrer einer Volksschule zu verwenden. Ich war von der Bitte etwas überrascht und schrieb sie zunächst dem Wunsche zu, einstweilen bis zur Anstellung am humanistischen Gymnasium einen Lebensunterhalt zu verdienen. Ich wurde sofort eines Besseren belehrt. Seine materielle Lage gestattete ihm, zu warten; er wollte nur den Betrieb und die Methoden des niederen Schulwesens kennenlernen, um im höheren Schulwesen um so besseren Einblick in die Möglichkeiten seines Lehramtes zu bekommen. Der seltene Fall einer solchen geisttgen Rührigkeit interessierte mich, aber ich hatte meine Bedenken. Auch der beste Kandidat klassischer Philologie ist nur in einer beschränkten Anzahl von

Unterrichtsgebieten und Unterrichtsmethoden zu Hause. Er beherrscht bei weitem nicht alle, deren Kenntnis in der Volksschule unerläßlich ist. Wie stand es vor allem mit den naturwissenschaftlichen Kenntnissen? Das bayerische Gymnasium, durch das er gewandert war, kannte bis zum Jahre 1893 überhaupt keinen naturwissenschaftlichen Unterricht, außer etwas Statik und Dynamik in den Oberklassen. Er aber erwiderte auf meine Frage: „Gewiß, ich war bis zu meinem Staatsexamen fast ausschließlich philologisch interessiert; nach dem Staatsexamen widmete ich mich aber gerade infolge meiner lateinisch-griechischen Studien mehr und mehr den historischen Studien. Je tiefer ich in das Altertum eindrang, desto mehr wurde ich auf die prähistorischen Funde gewiesen, und so entschloß ich mich, bei Ranke Anthropologie zu hören. Bald aber erkannte ich, daß ich, wenn ich hier tiefer eindringen sollte, nicht ohne einige solide Kenntnisse in den Naturwissenschaften sein durfte und so besuchte ich die Vorlesungen über Botanik und Zoologie bei Göbel bzw. Hertwig. Die pflanzenphysiologischen Betrachtungen Göbels aber ließen mich erkennen, welch starke Lücken ich in meinen physikalischen Kenntnissen hatte und daß ohne einigen Einblick in die Elemente der Chemie, die an unserm Gymnasium überhaupt nicht gelehrt worden war, mir auch die wesentlichen physiologischen Gesetze der Pflanzenwelt erkenntnismäßig dunkel blieben. So kam ich im dritten Jahre nach meinem philologischen Staatsexamen in die Vorlesungen von Röntgen und Baeyer und jetzt stehe ich vor Ihnen und bitte Sie um Vertrauen, daß ich auch gerne alles nachholen werde, wozu mich mein eigner Erkenntnistrieb aus meinen Zwecken heraus veranlaßt."

Der hier geschilderte Fall ist so wenig vereinzelt, daß wohl jeder von uns, der von einem bestimmten höheren geistigen oder praktischen Interesse ganz erfüllt und darin schöpferisch tätig war, mehr oder weniger zu einer ähnlichen Wanderung durch verschiedene Gebiete des theoretischen oder praktischen Verhaltens im Laufe seines Lebens sich von innen heraus gezwungen sah. Wie alle Wege nach Rom führen, so können „auf tausendfach verschlungenen Pfaden" alle psychischen Verhalten bis in die abstraktesten Gebiete der Philosophie führen. Gerade das ist das echte Kennzeichen aller wahren Bildung, daß das **Bildungsstreben**, d. h. das immer weiter um sich greifende Einbeziehen der Güter andrer Kulturkreise in den einen vom Seelenrelief bestimmten Arbeitszweck ohne Grenzen ist. Niemals kann derjenige, dessen Bildungsweg zunächst die Geleise eingeschlagen hat, welche die Totalität seiner Seelenstruktur vorzeichnen, einseitig gerichtet bleiben, weil ja in dieser Totalität gewöhnlich alle Hauptformen der sechs psychischen Verhalten in irgendwelcher, wenn auch bald schwächeren, bald stärkeren Form einer bestimmten Ausprägungsart enthalten sind. Die **ganzen** Menschen sind zum Teil nur deshalb so selten, weil unsre sämtlichen Bildungseinrichtungen im allgemeinen nirgends auf den ganzen Menschen eingestellt sind, weil sie nur einzelne Seiten kultivieren, vor allem die rein intellektuellen, weil sie im allgemeinen nur Kultiviertheiten erzeugen und Kultur nur bei jenen, deren Seelenstruktur zufällig der Bildungsorganisation entspricht, und die für jene Gebiete, die dieser Organisation fehlen, im außerschulischen Leben die notwendige Ergänzung finden.

Ich kann mir aber ein technisches Gymnasium denken, dessen Bildungseinrichtungen unten mit Werkstätten und Laboratorien beginnen und oben mit der Pflege der stärk-

sten theoretischen, ästhetischen und sozialen Interessen enden, mit einer Pflege ganz ähnlich derjenigen, die sich ein wohlgeführtes, vernünftig organisiertes theoretisches Gymnasium vom Typus der alten bayerischen humanistischen Gymnasien Thiersch-schen Geistes angelegen sein läßt.

9. Nie wird freilich eine Bildungsorganisation der Totalität *aller* Schülerindividualitäten genau und völlig angepaßt werden können, auch wenn sie noch so sehr einem Typus von Seelenstrukturen kongruent ist. Einer jeden Differenzierung des Schulwesens, auch wenn sie sich theoretisch noch so einwandfrei begründen ließe, sind Grenzen in der praktischen Verwirklichung gesetzt, und jeder Typus von Seelenstrukturen ist eben doch nur ein Typus, innerhalb dessen noch verschiedene Mannigfaltigkeiten möglich sind. Es wird immer Seiten im Wesen des Schülers geben, die von der öffentlichen Bildungseinrichtung nicht erfaßt werden können und deren Entwicklung gleichwohl im Interesse der Totalität des Bildungsverfahrens möglich gemacht werden muß. Dies wird aber um so eher der Fall sein, je mehr die öffentliche Bildungseinrichtung sich hütet, die *ganze* Arbeitskraft ihrer Zöglinge pflichtgemäß zu belasten, um dem einzelnen Gelegenheit zu geben, aus eigner Spontaneität und Neigung heraus zur Kultur seiner Seele jene Güter zu ergreifen, die in das Bildungssystem der öffentlichen Lehranstalt wegen ihrer besonderen individuellen Richtung nicht oder nur in ganz bescheidenem Umfange aufgenommen werden können. Es war der ungeheure Vorzug des alten bayerischen humanistischen Gymnasiums, daß es mindestens in den drei oberen Klassen dem dieser Schule angepaßten Geiste in weitgehendem Maße gestattete, ohne daß er die Aufgaben der Schule vernachlässigen mußte, sich besonderen, abseits von der Schule gelegenen Studien hinzugeben, weil, um mich technisch auszudrücken, der von der Schule geforderte Arbeitsaufwand nie die ganze zur Verfügung stehende Energie belastete.

Das aber sollte der Grundsatz aller höheren neunklassigen Schulen sein. Es ist der große Nachteil der modernen Entwicklung des humanistischen Gymnasiums und noch mehr seiner Schwesterformen, des Realgymnasiums und besonders der Oberrealschule, daß sie die Bildungsgüter bis zum Termine der Entlassung in einer Weise häufen, daß ein gewissenhafter Schüler nicht eine Woche Zeit findet, ja nicht einmal auf den Gedanken kommt, aus eigner Initiative heraus und mit der Kraft und Liebe, die nur der Spontaneität eigen ist, Bildungsgüter in sich aufzunehmen, die abseits vom Bildungsprogramm der öffentlichen Schulen liegen. Man gibt sich immer der Täuschung hin, als ob die *Schule* Bildung geben könnte. Nein; die Schule ist nur eine Gelegenheit zu einem geordneten, der Seelenstruktur angepaßten Bildungswege. Die Bildung selbst aber ist immer ein Erzeugnis der eignen Spontaneität. Nur soweit die Schule diese Spontaneität weckt und entwickelt, nur so weit ist sie „Bildungsanstalt". Daß das alte humanistische Gymnasium dem Wissensmoloch der Gegenwart so viele Konzessionen macht, gereicht dieser als Bildungsinstrument für gewisse Seelenstrukturen wertvollsten Anstalt nicht zum Vorteil. Daß die Oberrealschule sich nicht satt tun kann in der Aufnahme von Bildungsgütern wird sie selbst für die ihrer Organisation angepaßten Individualitäten zu einem durchaus

unbefriedigenden Werkzeug machen, was unsre Hochschulen immer deutlicher erkennen werden. Die schlimmsten Erfahrungen aber werden die Hochschulen dann machen, wenn die Reformpläne gewisser Kreise von Germanisten, die eine neue Sorte von Gymnasien anstreben, das deutsche Gymnasium, irgendwelchen Erfolg haben sollten. Ganz abgesehen davon, daß auch diese Reformpläne nur von dem Besitz eines objektiven Systems von Kulturgütern ausgehen und in gar keiner Weise die Frage aufwerfen, wieweit der zu Bildende in seiner Seelenstruktur einen Zugang zu diesen Gütern hat, stellen sie als Bildungsmittel drei Systeme von Bildungsgütern in den Mittelpunkt der Organisation, die für die formale Schulung des theoretischen Verhaltens am allerwenigsten geeignet sind, und zu denen der Zugang zu den unzweifelhaft hohen Werten, die in zweien von ihnen verlagert sind, nur mittelbar, nämlich durch außerordentlich veranlagte Lehrerpersönlichkeiten möglich ist, in denen diese Werte selbst lebendig sind.

Die Hauptbildungswerkzeuge dieses deutschen Gymnasiums sollen nämlich die Güter der deutschen Sprache, die Geschichte und die Geographie sein. Die Güter der deutschen Sprache sind entweder ästhetische Güter oder wissenschaftliche Güter. Soweit sie ästhetische Güter sind, können sie nur der Entwicklung des ästhetischen Verhaltens dienen, soweit sie wissenschaftliche Güter sind, gehören sie aber gerade in ihrer besten Zeit der philosophischen Literatur an.

Das ist nun genau das gleiche Verhältnis, wie wir es heute bei den Gütern der griechischen Sprache am humanistischen Gymnasium haben. Während aber in dem letzteren Falle die unvergleichliche formal-bildende Arbeit des Übersetzens notwendig wird, die zugleich zwingt, in einer auf anderm Wege nicht zu erreichenden Strenge auch in den sachlichen Inhalt einzudringen, fällt diese Arbeit bei den Gütern der deutschen Sprache völlig weg, ganz abgesehen davon, daß das Eindringen in die philosophischen Güter eines Lessing, Kant, Fichte, Schleiermacher, Hegel, oder vor allem in die philosophische Prosa und Dichtkunst Schillers eine philosophische Denkungsart und Schulung bei den Zöglingen voraussetzt, die niemals erwartet werden kann. Auch die vielgepriesene Reform des deutschen Sprachunterrichts, die auf Hildebrand zurückführt, verkennt ganz, daß der so gestaltete Unterricht nur in Ausnahmefällen den Weg der Erarbeitung des Bildungsgutes gehen kann, der einzige Weg, der eben zur Bildung führt. Dieser schwere Mangel haftet in noch viel höherem Grade dem Geschichtsunterrichte an. Wer einigermaßen mit den Untersuchungen Rickerts oder noch besser Diltheys über das historische Denken und das Wesen der historischen Wissenschaft vertraut ist, der wird für immer von der Idee geheilt sein, den Geschichtsunterricht etwa zu formalen Bildungszwecken ausnützen zu können. Das größte, was der Geschichtsunterricht daher leisten kann, den Schüler für Werte zu begeistern und ihn zur Stellungnahme zu veranlassen, kann er nur leisten auf dem Umwege über den von den Werten erfüllten Lehrer. So weit dieser versagt, so weit versagt auch der Geschichtsunterricht, zumal wir uns heute noch nicht entschlossen haben, die Lektüre unsrer großen deutschen Historiker Ranke, Sybel, Treitschke usw. unmittelbar und in großem Umfange ebenso zu pflegen, wie die Lektüre des Herodot, Thukydides, Polybius, Tacitus, Livius, Sallust. Der Geographieunterricht aber kann nicht ent-

fernt einen Ersatz für einen soliden naturwissenschaftlichen Unterricht geben, da ihm das Experiment fehlt. Und da der größte Teil des Wissensmaterials, das in ihm aufgespeichert ist, nicht erarbeitet, sondern im wesentlichen vom Lehrer gegeben werden muß, so bleibt die bildende Kraft der spärlichen Geistesübungen, die mit ihm angestellt werden können, immer zweifelhafter Natur.

10. Nun wird freilich gewöhnlich nicht zugegeben, daß die Bildung immer ein Erzeugnis der eignen Spontaneität ist, d. h. des freiwilligen Ergreifens der Bildungsgüter. Im Gegenteil: Tausendmal begegnet man dem Einwande, dem dritten, den ich hier hervorheben will und mit dem wir uns nun zu beschäftigen haben, daß man den heranwachsenden Zögling, sofern er sich dem Bildungsgut gegenüber gleichgültig verhält, zu seinen Aufgaben, zu seinen Pflichten auch nötigen, ja, mit Gewalt zwingen muß. Die rigorose Kantsche Auffassung der Pflicht, die keine Neigung kennen darf, steht im Hintergrunde dieser Auffassung.

Aber die Menschen geben sich hier einer Täuschung hin. Man kann die Pferde wohl zur Tränke führen, aber nicht zum Trinken. Man kann den Menschen zwar zum Handeln und auch da nur zum mechanischen Handeln, aber nicht zum Wollen zwingen. Ich kann den Schüler nötigen, seine lateinischen Vokabeln auswendig zu lernen; ich kann ihn aber nicht zwingen, daß er sie lernen will. Ich kann den Soldaten zwingen, Ehrenbezeigungen gegen einen verhaßten Vorgesetzten zu machen, aber ich kann ihn nicht zwingen, sie zu wollen. Ich kann den Zögling zum Besuche der Kirche zwingen, niemals aber zum innern Verkehr mit Gott. Alles, was wir erzwingen können, sind, wenn ich mich so ausdrücken darf, die äußern Formen des Handelns und nicht die innern. Das Ich des Willens sitzt in einer völlig unzugänglichen Festung, deren Tore sich nur von dem öffnen lassen, dem es freiwillig die Schlüssel reicht. Bildung ist immer ein Vorgang innerer Aktivität. Ich muß das Bildungsgut selbst ergreifen, damit meine Kräfte an ihm wachsen.

Wir stoßen hier auf das Kernproblem der Bildung. Freilich gibt es zahllose passive Naturen, die sich gewisse äußere Formen des Tuns, ja sogar des Denkens aufzwingen lassen, und nicht wenige verwechseln die äußere Erscheinung mit dem innern Wesen und nennen den gebildet, der diese Formen in der Öffentlichkeit an den Tag legt. Aber im Grunde sind sie oft kaum gedrillte Naturen, geschweige denn gebildete. Am wahrhaft Gebildeten ist jede Form seines Denkens, Fühlens, Handelns der getreue Ausdruck seines innern Wesens. Dieses innere Wesen läßt sich aber nicht von außen formen, es formt sich selbst unter dem Einflusse der Umgebung, die die in seiner Seelenstruktur liegenden Funktionen in Tätigkeit versetzt. „Aus dem Innersten der Organisation des Geistes muß alles hervorgehen, was zum wahren Leben des Menschen gehören und ein immer reger und wirksamer Trieb in ihm sein soll" (Friedrich Schleiermacher, Über die Religion, Dritte Rede, S. 101. Ausgabe der Deutschen Bibliothek in Berlin). Hat freilich einmal die seelische Funktion die ihr adäquaten Werte erfaßt, dann kommen die innern Nötigungen aus dem Widerstreite der theoretischen, ästhetischen, religiösen, egozentrischen, sozialen und sachlichen Werte selbst und nur in der Möglichkeit, durch gewisse Formen der Beeinflussung von außen die

eine Wertgruppe, die aber bereits im Ich lebendig sein muß, zwingender zu machen, als die andre, darin liegt allein die Macht des Erziehers, den Willen zu bestimmen, die Schlüssel zu überreichen. Die ersten Werte ergreift das Ich immer aus seinen eignen Trieben heraus; aus diesen wachsen die ersten Interessen. Je sorgfältiger wir schon in der frühesten Zeit der Entwicklung über das bewußte Ergreifen von Werten wachen, je intensiver, gründlicher, wissenschaftlicher wir sodann die Interessen durch entsprechende Auswahl der Bildungsgüter pflegen, um so mehr weiten sie sich — allerdings je nach der Veranlagung — über andre Kulturgebiete aus, desto mehr zweigen sich neue Interessen von den ursprünglichen ab. Nur auf diesem Wege ist es uns möglich, den Schüler äußerlich zu bestimmen, auch andre Bildungsgüter als jene zu ergreifen, zu denen er zunächst geführt wurde. Das Pflichtbewußtsein läßt sich niemals erzwingen. Zum pflichtgemäßen Handeln zwingen uns nur die in uns lebendig gewordenen Werte. Diese Werte aber werden nur lebendig in Erlebnissen, zu denen uns eine von den Zwecken unsrer Seelenstruktur geforderte Arbeit geführt hat.

11. Zu dem ersten Einwand der Unsicherheit und Schwierigkeit eines rechtzeitigen Einblickes in die Struktur der besonderen Individualität, zu dem zweiten Einwand der Einseitigkeit eines gemäß dem Axiome der Kongruenz organisierten Bildungswesens und zu dem dritten Einwand der Nichtgewöhnung an neigungslose Arbeit kommt noch der vierte Einwand der Unmöglichkeit einer allgemeinen Differenzierung des Schulwesens aus örtlichen Verhältnissen und der fünfte Einwand der Vereinseitigung der Lehrerbildung, vor allem der Bildung der Volksschullehrer.

In großen Städten, erklärt man, seien zwar weitgehend differenzierte Typen von höheren Schulen in ihrer Frequenz gesichert, aber schon hier sei der Besuch gewisser Typen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Für einen Bevölkerungsbezirk wie Groß-Berlin seien vielleicht ein bis zwei technische Gymnasien für intellektuell Hochbegabte, praktisch-technisch Veranlagte nötig und möglich. Aber welche Entfernungen seien von den Schülern zwecks Besuch der Schulen zu überwinden! In der Provinz aber, in den kleineren und mittleren Städten ist man schon glücklich, überhaupt Eine allgemeine höhere Schule zu haben. Von einer Teilung dieser Schule nach mehreren Veranlagungstypen könne gar nicht die Rede sein. Die schwach differenzierte Einheitsschule, wie sie etwa die Reformanstalten, die Reformgymnasien, die Reformrealgymnasien mit ihrem gemeinsamen Unterbau und ihren entsprechenden Gabelungen darstellen, das sei vielleicht im günstigsten Falle möglich.

Solchen Einwänden gegenüber ist zu erwidern: Man soll sich hüten, sich auf den Standpunkt zu stellen, daß, weil eine einzelne Einrichtung nicht überall durchführbar ist, es zweckmäßig sei, sie überhaupt nicht durchzuführen. Auch die Bildung des einzelnen Individuums ist keineswegs in jedem Falle möglich; denn sie setzt immer ein gewisses Maß der Bildsamkeit voraus. Niemand wird aber deshalb fordern, von der Bildung der Menschen überhaupt abzusehen. Als ich im Jahre 1900 an die Stelle der damals bestehenden einheitlich organisierten Fortbildungsschule 56 nach Berufen gegliederte Fachschulen setzte, war eines der großen Bedenken der Regierung gegen die Durchführung des Planes die große Entfernung, welche jene Schüler bei ihren

Schulbesuchen wöchentlich dreimal zurückzulegen hatten, für welche infolge ihrer geringen Anzahl nur eine einzige Fachschule auf dem ganzen Burgfrieden von etwa 80 Quadratkilometern einzurichten die Möglichkeit bestand. Aber die Gewährung von Straßenbahnkarten zum Preise von zwei Mark für das ganze Semester und die Zusammenlegung des Unterrichts auf wenige und günstig gelegene Unterrichtszeiten hat alle Bedenken überwunden und heute denkt kein Mensch weder in München noch in andern Städten, wo man dem Beispiele gefolgt ist, daran, aus dem Grunde von einer weitgehenden Differenzierung der Fortbildungsschulen nach Berufen abzugehen. Was aber die mittleren und kleineren Städte betrifft, so müssen sie sich ebenso mit dem Typus der sich allmählich gabelnden Einheitsschule begnügen, genau so, wie sich seit hundert Jahren unsre Bauerndörfer mit einer ungeteilten, acht Jahrgänge umfassenden Volksschule begnügen müssen, weil sie mangels einer entsprechenden Anzahl von Schülern ihre Bildungsstätte nicht in acht getrennte Klassen, wie die größeren Städte, organisieren können, oder genau so, wie die kleinen Städte die Differenzierung ihrer Fortbildungsschulen nicht entfernt in der gleichen Weise durchführen können, die heute in den großen Städten so zweckmäßig und so erfolgreich geworden ist.

Man vergesse niemals, daß die Einheitsschule mit ihrem undifferenzierten Unterbau und ihrer ersten bzw. zweiten Gabelung nach drei bzw. sechs Jahren das Ergebnis eines Kompromisses ist. Selbst das ausgezeichnete und berühmt gewordene Reformgymnasium Reinhardts in Frankfurt am Main war ein solcher Kompromiß. Es ist ein Fundamentalsatz aller Pädagogik, daß die bildungsfähigen Triebe der sich entwickelnden Psyche womöglich sofort vom Bildungsprozesse erfaßt werden müssen, sobald sie sich zeigen. Man verschiebt nicht ungestraft die Schulung geistiger Fähigkeiten. Die im Durchschnitt erheblich geringere geistige Schulung der Schüler in den Secondary Schools der Vereinigten Staaten von Nordamerika beim Übertritt an das College im Alter von achtzehn Jahren, wie ich sie oft zu beobachten Gelegenheit hatte, ist nicht zum wenigsten darauf zurückzuführen, daß die wissenschaftliche Behandlung der theoretischen Bildungsgüter erst nach dem vierzehnten Lebensjahre einsetzen kann, da in der amerikanischen „Einheitsschule" die höhere Schule sich im allgemeinen erst an die vollendete achtjährige Volksschule anschließt. Selbst das von mir besuchte sechsklassige Gymnasium in Boston, das an einen sechsjährigen Volksschulbesuch sich anschloß, konnte sich in seinen Leistungen im Lateinischen und Griechischen nicht mit den selbständigen Leistungen messen, die wir von den gleichaltrigen Absolventen unsrer deutschen neunklassigen humanistischen Gymnasien gewohnt sind. Gewiß, man kann mit Ausnahmeschülern, Ausnahmelehrern und einem Ausnahmedirektor sehr viel erreichen. Aber die Ausnahmen bilden keinen Maßstab für die Regel, sondern umgekehrt; die Regel gibt einen Maßstab für die Ausnahmen. In der großen Einheitsschulbewegung, die heute durch Deutschland geht, werden diese Tatsachen zu wenig beachtet. Wenn es richtig ist, daß ungefähr um das zehnte, elfte Lebensjahr die stärkeren Intellektualitätstypen ihre im wesentlichen theoretisch gerichtete Seelenstruktur bereits zeigen, dann muß die erste Gabelung, in der sich die Bildungsorganisationen für die theoretisch gerichteten Schüler abzweigen, um diese Zeit einsetzen. Der heute gebräuchliche Modus, wonach die höheren Schulen ihre Schüler schon mit dem

neunten Lebensjahre aufnehmen, ist zweifellos einer Besserung bedürftig. Würde man die Aufnahmsprüfung als eine Intelligenzprüfung gestalten und nicht als eine Prüfung von eingedrillten Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, so würde die dringende Notwendigkeit einer Verschiebung des Aufnahmealters anerkannt werden. Dabei könnte ja immerhin einzelnen Schülern von hervorragender, frühzeitig entwickelter intellektueller Begabung die Zulassung ermöglicht werden.

12. Was den fünften Einwand betrifft, den der Vereinseitigung der Lehrerbildung, so ist folgendes zu erwidern. Der wertvolle Lehrer ist in erster Linie eine Individualität vom Typus des *sozialen Verhaltens*. Wieweit im Seelenrelief des Lehrers auch eine Form des theoretisch-kontemplativen Verhaltens besonders entwickelt sein muß, das hängt davon ab, wieweit seine Aufgabe im Bildungsprozesse, dem er dient, die wissenschaftliche Behandlung der Unterrichtsgüter dieses theoretischen Verhaltens notwendig macht. Der Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften an der Oberrealschule, der Lehrer für Griechisch und Latein am humanistischen Gymnasium muß in seiner Seelenstruktur neben einer starken pädagogisch-sozialen Veranlagung auch eine entsprechende theoretische Veranlagung für die betreffenden Wissenschaften besitzen und sein philologisches bzw. mathematisches und naturwissenschaftliches Denken durch eingehende Beschäftigung mit den Bildungsgütern seiner Veranlagung hinreichend geschult haben. Wie weit er die übrigen Güter des theoretischen Verhaltens in den Bereich seiner eignen Bildung hereinzieht oder ziehen will, das hängt einmal von seiner persönlichen weiteren Veranlagung ab und außerdem von dem Zwange, den der einmal gewählte Arbeitszweck des philologischen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen Lehrers auf seine eigne Seele ausübt. Vielleicht ist eine Seelenstruktur wie die jenes jungen Philologen, von dem ich vorhin berichtet habe, etwas durchaus Wünschenswertes für jeden Lehrer der höheren Schulen, wennschon die weitgehende Vielseitigkeit der Veranlagung eine Gefahr für die schließliche Leistungsfähigkeit der Persönlichkeit in sich schließt, die ja immer von einer einheitlichen, bisweilen das ganze Leben ausfüllenden Konzentration auf eine Aufgabe abhängig ist. Aber im allgemeinen und in diesem Sinne ist eine gewisse Einseitigkeit des *produktiven* theoretischen Verhaltens im Seelenrelief des wissenschaftlichen Lehrers durchaus das Normale und durchaus das Wünschenswerte, unbeschadet einer größeren oder geringeren kontemplativen Vielseitigkeit, die sich in der beschaulichen Anteilnahme an dem Wirken auf andern Kulturgebieten äußern kann.

Wie steht es nun aber mit dem Volksschullehrer? Ausgenommen in den fremden Sprachen hat er aus den Kultursystemen *aller* Formen des psychischen Verhaltens die elementaren Kulturgüter als Bildungsgüter anzuwenden, namentlich dann, wenn — was in der zukünftigen Entwicklung der Volksschule unerläßlich ist, falls sie für alle Kinder ohne Ausnahme eine Bildungsanstalt werden soll — *auch die sachlichen Güter praktisch-technischen Verhaltens durch obligatorische Eingliederung von Werkstätten, Schulgärten, Laboratorien, Schulküchen, Nähstuben in Frage kommen.* Gewiß, ein Eindringen in die Struktur aller der Bildungsgüter ist dabei weder notwendig, noch überhaupt möglich. Denn die Mög-

lichkeit würde ja eine mehr oder weniger universelle, und zwar nicht bloß theoretische, die, wie das Beispiel des jungen Philologen zeigt, nicht unmöglich ist, sondern auch eine in gleicher Weise ästhetische, religiöse, soziale und technisch-sachliche Veranlagung voraussetzen. Nur Physik und Mathematik von den theoretischen, dekoratives Zeichnen von den ästhetischen Bildungsgütern machen in den Oberklassen der Volksschulen wenigstens einen Einblick in die wissenschaftliche bzw. ästhetische Struktur des Kulturgutes wünschenswert, damit die Methode des Unterrichts die Bildungskraft, die eben nur in der Struktur liegt, ausnützen kann. Im übrigen aber kommen von jedem Verhalten im wesentlichen nur Güter vorwissenschaftlichen, vorästhetischen, vorreligiösen Verhaltens in Frage, in denen die Struktur zwar angedeutet, aber nicht entwickelt ist. Die Begriffe der ganzen rationalen Zahlen, mit denen die Volksschule arbeitet, tragen ja gewiß das fundamentale logische Kennzeichen jedes Zahlbegriffes als eines durch das Setzen der Einheit gewonnenen konstruktiven Begriffes. Aber sie tragen es in solcher Einfachheit, daß kein Mensch, der in seiner praktischen Tätigkeit in dem Setzen der Einheit bis zum Zahlbegriff 100 oder 1000 aus eigner Kraft oder mit fremder Hilfe aufgestiegen ist, nicht mit Leichtigkeit die so durch das Bildungsgut geschulten Kräfte weiterentwickeln würde. Auf die darauf sich ergebenden höheren konstruktiven Begriffe der Arithmetik geht aber die Volksschule im allgemeinen nicht ein. Selbst in die Summen- und Differenzbegriffe, in die Multiplikations- und Divisionsbegriffe, die bereits die unteren Klassen der höheren Schulen unbedingt rein wissenschaftlich festlegen müssen im Interesse des Ergreifens höherer Bildungsgüter, der Algebra und der Analysis, führt die Volksschule nur rein empirisch ein. Genau so ist es mit den Bildungsgütern der Geschichte, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geographie, der deutschen Sprache. Die Volksschule geht, von wenigen Ausnahmen abgesehen, mit Recht soweit als möglich den Definitionen aus dem Wege und damit der Wissenschaftlichkeit. Nur in den Elementen der Geometrie kann und darf sie nicht an Definitionen vorübergehen, denn ohne die Definitionen des Winkels, der geraden Linie, des Kreises, des Quadrates, des gleichseitigen Dreieckes usw. und den aus ihnen sich ergebenden Folgerungen für zusammengesetztere einfachere Gebilde hängt der ganze Bildungswert des geometrischen Unterrichts in der Volksschule in der Luft. Genau ebenso wird der physikalische Unterricht seines eigentlichen Bildungswertes völlig entkleidet, wenn er ohne die laboratoriummäßige Einführung in die Elementargesetze der Physik erfolgt. Ich brauche wohl nicht zu betonen, daß ein Geometrieunterricht, der nicht in bescheidenem Maße Gewohnheiten des deduktiven Denkens entwickelt, oder ein physikalischer Unterricht, der nicht mindestens ein Gefühl auslöst für den Geist der Gesetzmäßigkeit, der die Welt der Erscheinungen beherrscht, und für die Gewohnheiten und Reichweiten des induktiven Denkens, als Bildungsinstrument absolut verfehlt ist. Das bloße Wissen von ein paar physikalischen Gesetzen oder von ein paar geometrischen Konstruktionen und Formeln für praktische Berechnungen, worauf sich die Volksschule heute im allgemeinen beschränkt, verflattert, wie uns eine tausendfältige Erfahrung täglich und stündlich zeigen kann, wenige Jahre nach dem Austritt aus der Volksschule und alle die Zeit und Arbeit, die auf diese Wissensmehrung verwendet wurde, ist vergeblich gewesen.

Aus all dem ergibt sich, daß von seiten der theoretischen Unterrichtsgüter an die Seelenstruktur des Volksschullehrers keine besonderen Forderungen gestellt werden. Es genügt für diesen Zweck die allgemeine intellektuelle Veranlagung, die von jedem geistig normalen Menschen gefordert werden muß, der sich einem geistigen Berufe zuwendet. Der Volksschullehrer braucht auf keinem seiner Unterrichtsgebiete ein Forscher zu sein, d. h. die Aktivität eines sachlichen Verhaltens zu entfalten. Es genügt die kontemplative Seite der Begabung, innerhalb der eine gewisse auf nicht zu komplizierte Güter gerichtete Vielseitigkeit bei jeder normalen Intellektualität denkbar ist. Zu dieser kontemplativ-theoretischen und der unerläßlichen sozialen Begabung aber auch noch eine stärkere kontemplativ-ästhetische, eine stärkere kontemplativ-religiöse und vollends noch eine sachliche, praktisch-technische Veranlagung in der Seelenstruktur zu verlangen, damit eine und dieselbe Lehrpersönlichkeit alle für die Volksschule in Betracht kommenden Kulturgüter im Bildungsprozesse als Bildungsgüter anwenden kann, das geht weit über das Maß des Normalen hinaus. Dazu kommt, daß bei aller Bescheidenheit der Ansprüche, die der Volksschulunterricht an die Beherrschung des Bildungsstoffes durch den Lehrer macht, doch gleichwohl derjenige Lehrer — immer in seiner Hauptstruktur als sozialer Typus vorausgesetzt, ohne welche Struktur er überhaupt bei aller Gelehrsamkeit kein Lehrer wird — am erfolgreichsten auf einem Unterrichtsgebiete sein wird, der am tiefsten in diese Seite des theoretischen oder ästhetischen Verhaltens eingedrungen ist. Vor allem aber: das Eindringen in die praktisch-technischen Güter fordert eine ganz andre Veranlagung, als das Eindringen in die Güter des theoretischen Verhaltens. Wir haben die beiden Gegensätze genug im ersten Teile unsrer Abhandlung geschildert.

Damit aber kommen wir zu einer wichtigen, von mir schon an andrer Stelle betonten Forderung: Auch die Ausbildung des Volksschullehrers kann nicht eine durchaus einheitliche für alle Zwecke der Volksschule sein. Wir werden Seminare für Lehrer des theoretischen und Seminare für Lehrer des praktischen Unterrichts unbedingt einrichten müssen, sobald die Volksschule der Reform unterzogen wird, der einzigen, die diesen Namen verdient und die kommen muß und kommen wird, die sie zu einer Arbeitsschule macht, d. h. zu einer Bildungsstätte, in welcher die Bildungsgüter, seien sie nun rein theoretischer oder rein praktischer Art, deren Struktur der geistigen Struktur der Schüler angepaßt ist, von den Schülern in voller Betätigung des psychischen Verhaltens und der mit ihm ausgelösten Totalität des Schülers wirklich und wahrhaftig erarbeitet werden. (Vgl. auch „Begriff der Arbeitsschule“, 3. Aufl. 1917, B. G. Teubner, Leipzig.) Der erneute Einwand, daß ja viele Schulen des Landes immer nur einen einzigen Lehrer anstellen können, der daher nach beiden Hauptrichtungen gebildet sein muß, macht auch diese Forderung nicht ungültig, zumal für die Güter des praktisch-technischen Verhaltens, wie das die achtzig Gewerbelehrer der Volksschulen Münchens auf das handgreiflichste zeigen, mit ausgezeichnetem Erfolge auch Männer herangezogen werden können, die neben ihrer sozial gerichteten Veranlagung als Lehrer vor allem eine gründlich geschulte und vielseitig erprobte technische Begabung haben. Namentlich in Landgemeinden würden Lehrer, die selbst der Landwirtschaft kundig sind, ja sie womöglich in irgendeiner Form mustergültig

ausüben, alsbald nicht bloß in der Schule selbst Meister eines für das Landkind ungemein fruchtbaren Bildungsgutes sein, sondern auch einen gewaltigen Einfluß auf die Eltern gewinnen, sofern sich nur die Regierungen entschließen könnten, dem Lehrer auf dem Lande jene Stellung zu geben, die er gemäß der Wichtigkeit seiner Aufgabe verdient. Diese Einsicht von der Bedeutung, welche die Beherrschung des landwirtschaftlichen Berufes für den Landlehrer hat, scheint sich insbesondere auch in diesem Kriege mehr und mehr Bahn zu brechen. In der bemerkenswerten Schrift des Seminardirektors Karl König in Straßburg i. E.: „Der Lehrer im Dienste des wirtschaftlichen Kampfes der Zeit" (Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt vormals R. Schultz u. Ko., 1917) finde ich auf S. 38 den Satz: „Da müssen alle Kanäle schiffbar gemacht werden, auf denen Rat und Hilfe der Familie zugänglich gemacht werden können. Von diesem Gesichtspunkte aus ist ein landwirtschaftlich geschulter Lehrer mit erschlossenem Sinn für die Gegenwartsaufgaben ein unbezahlbarer Schatz für ein Dorf." Forderungen, die ich längst erhoben habe tauchen in dieser Schrift wieder auf; so die echt pestalozzische Forderung der Lehrplangestaltung im Anschluß an den zukünftigen Beruf der Kinder auf dem Lande, also im Anschluß an die Landarbeit; so der Hinweis, daß der deutsche, der naturkundliche und auch der geographische Unterricht, ohne nennenswerte Schädigung ihrer eigentlichen Aufgaben, in den Dienst der landwirtschaftlichen Zeitaufgaben treten können, damit aber ein wesentlich anderes Gepräge bekommen müssen.

13. Hat die Beleuchtung der Einwände gegen die aufgestellte Grundforderung der Schulorganisation gewisse Modalitäten der praktischen Ausführung uns nahegelegt, die, sofern man den allgemeinen Grundsatz anerkennt, kaum als Reformen des Schulwesens zu bezeichnen sind, so wird uns nun die Betrachtung des Zweckes des öffentlichen Schulwesens überhaupt zum Kernpunkt der Reformfrage führen. Das Problem, welches das gesamte öffentliche Schulwesen eines Staates zu lösen hat, ist durch die Frage gekennzeichnet: Wie gestalte ich für jede Individualität mittels der Kulturgüter der Gesellschaft den zu ihrer Vollendung notwendigen und hinreichenden Bildungsweg, so daß sich alle Individualitäten trotz ihrer Verschiedenheit zu dem durch Sprache, Sitte, Recht, Verkehr und Machtwillen einheitlich gerichteten Kulturbereich der staatlich organisierten Gesellschaft zusammenschließen?

Dieses Problem spaltet sich sofort in zwei Probleme:

a) Wie wird das gesamte öffentliche Schulwesen der Mannigfaltigkeit der Individualitäten gerecht? (Problem der Individualbildung.)

b) Wie wird das öffentliche Schulwesen den Lebensbedingungen der staatlich organisierten Gemeinschaft gerecht? (Problem der Gemeinschaftsbildung.)

Wir sehen, die beiden Fragen formulieren vom Gesichtspunkt der Bildung aus nichts anderes als das uralte Problem des Verhältnisses von Staat und Persönlichkeit, das Problem vom Ausgleich oder der Harmonisierung der Interessen der in ihrer individuellen Vollendung gedachten Persönlichkeit und der Gemeinschaftsinteressen des nicht minder individuellen Einzelstaates. Es geht nicht an, zu sagen, daß die Persönlichkeit oder der Staat Selbstzweck ist. Die Persönlichkeit kann nicht werden

ohne die im Kulturbereiche des Staates organisierten Kulturgüter und ohne die Bildungstätigkeit der im Staate organisierten Gesellschaft; der Staat aber kann sich nicht seinen Mängeln entwinden ohne die Ausbildung der Individualitäten zu Persönlichkeiten. Der absolute Zweck der Persönlichkeit müßte den Staat verneinen, wie der absolute Staatszweck von selbst immer zur Verneinung der Persönlichkeit führt.

In der Tat, das Problem der Gemeinschaftsbildung ist kein anders geartetes, als das Problem der Individualbildung. Im Individuum stecken ja bereits die psychischen Grundverhalten, die zur Gemeinschaftsbildung führen können und müssen, das egozentrische — denn auch der Egoismus ist, wie Ihering in seinem „Zweck im Recht" so eindringlich nachgewiesen hat, ein mächtiger Hebel der Gemeinschaftsbildung — und das typisch-soziale Verhalten, das nicht aus dem egozentrischen heraus restlos sich erklären läßt, wie Lipps in seinen „Grundfragen der Ethik" gezeigt hat.

Nun hat die ganze Entwicklung des Schulwesens diese Seiten der Individualbildung völlig ignoriert. Seit die Gesellschaft Schulen eingerichtet hat für die Unterweisung ihres Nachwuchses — wir wissen, daß bereits das alte Ägypten viertausend Jahre vor Christus blühende Tempelschulen besessen hat —, bis auf unsre Tage war die Grundaufgabe dieser Schulen darauf beschränkt, das überkommene Wissen weiterzugeben, in die überkommenen geistigen Fähigkeiten des Lesens, Rechnens, Schreibens, des Beobachtens, Urteilens, Schließens usw. einzuführen, die in die Ausdrucksformen der Sprache, der Linie, der Farbe, der Töne eingebetteten Kulturgüter genießen zu lehren und gegebenenfalls die in den Kunstgütern objektivierten seelischen Inhalte in der nachwachsenden Generation als Werte wieder aufleben zu lassen.

In diesem Sinne traf sie die Auswahl ihrer Bildungsgüter und der Methoden ihres Bildungsverfahrens. Sie waren und sind heute noch Schulen für den geordneten Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, für die Ausbildung des theoretischen, ästhetischen und religiösen Verhaltens. Aber diese Verhalten sind ihrer Natur nach zunächst kontemplative Verhalten; sie sind nicht aktiv nach außen gerichtet, und wenn die Schule sie richtet, so richtet sie sie egozentrisch. Gewiß waren und sind alle so organisierten Schulen Bildungsanstalten; aber sie erfassen die Individualität nicht in ihrer Totalität, sondern richten sich nur auf einzelne Seiten derselben, auf die Seite des Intellektes, des Verstandes, des ästhetischen Wissens und Erkennens und, wenn glückliche Umstände walten, auf die Seite des Empfindens oder des religiösen Erlebens. Sie führen zu einzelnen Tüchtigkeiten, nicht aber zur Tüchtigkeit an sich.

Vor allem sind sie Schulen für den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, zum eignen Nutzen, zur Verwendung im eignen Interesse, aber nicht zum Gebrauche im Dienste der Gemeinschaft. Damit sie auch Bildungsstätten im Dienste der Gemeinschaft wären, müßten sie sich auch der Kulturgüter des sozialen Verhaltens systematisch bedienen, die in den tausendfachen Formen der Arbeitsgemeinschaft aus egozentrisch wie sozial gerichteten Zwecken gegeben sind. Sie müßten nicht bloß das gemeinschaftliche Leben der Schüler selbst in allen Formen pflegen, sondern, wo und sobald es irgendwie angängig ist, den eigentlichen Schulbetrieb selbst in Arbeitsgemeinschaften organisieren. Darüber habe ich mich oft und eingehend geäußert. Nur so ergreift die Schule die Totalität der Persönlichkeit, nur so wird in und mit der

Gestaltung des theoretischen, ästhetischen und religiösen Verhaltens auch das sittlich-egozentrische, das soziale und das praktisch-asoziale oder sachliche Verhalten entwickelt, nur so ist das Bildungsverfahren auf allseitige Vervollkommnung der Individualität gerichtet, nur so können aus den bisherigen Bildungsstätten für den rechten Erwerb von geistigen Kräften auch Stätten des rechten Gebrauches werden, nur so können sie sich aus Stätten des individuellen Ehrgeizes in Stätten sozialer Hingabe und aus Stätten intellektueller Einseitigkeit in Stätten humaner Vielseitigkeit verwandeln. (Vgl. dazu auch „Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden" in meiner Abhandlung „Die Schule als Kulturmacht", B. G. Teubner, Leipzig 1916.)

Das war Fichtes Plan, den er einst in seinen „Reden an die deutsche Nation" auseinanderlegte. Das ist auch die einzige Reform unsrer Schulen, die in Berücksichtigung des Axioms der Kongruenz wirklich den Namen „Reform" verdient. Denn das Axiom der Kongruenz verlangt nichts anderes, als daß die Schulorganisation auf die psychischen Grundverhalten ihrer Schüler eingeht. Wenn aber zwei Grundverhalten fast in allen Schülern vorhanden sind, gleichviel welche Mannigfaltigkeit der Differenzierung deren Seelenreliefe in bezug auf die kontemplativen Verhalten aufweisen, so ist es das egozentrische und das soziale Verhalten. Das egozentrische fehlt auch nicht in einem einzigen Seelenreliefe, weil es dem Grundtriebe jedes lebendigen Organismus entspringt, dem Triebe der Selbsterhaltung. Aber gerade daß das egozentrische Verhalten von selbst zu Gemeinschaftsbildungen führt und, wie Ihering in seinem „Zweck im Recht" unwiderleglich gezeigt hat, zu solchen Gemeinschaftsbildungen führen muß, und weil es aus diesem Zwange heraus notwendig die Brücken schlägt zur Entwicklung der sozialen Sittlichkeit, insbesondere unter der Mitwirkung des sozialen Grundgefühles der Liebe und des sozialen Pflichtbewußtseins, so ist die Rücksichtnahme jeder Schulorganisation auf die Güter des sozialen Verhaltens eine Grundforderung. Die Beachtung dieser Grundforderung bedeutet aber eine fundamentale Reform unsers Schulwesens.

Alle die Vorschläge, die wir sonst als Reformen angepriesen erhalten und die heute zu Tausenden unser Schulwesen beunruhigen, ändern am Geiste des gegenwärtigen Schulwesens nichts, rein gar nichts, machen aus der Schule kein besseres Institut zur Erziehung ganzer Persönlichkeiten, deren Sonderinteressen sich gegebenenfalls den Gemeininteressen unterordnen, weil sie von Jugend auf durch das Einleben in die sozialen Güter der Gemeinschaft daran gewöhnt wurden, ohne die Entwicklung ihrer besonderen Individualität weiter unterdrücken zu müssen, als es mit der sittlichen Selbstbehauptung verträglich ist. Wir sind noch immer viel zu tief in die Anschauung eingekapselt, als ob die Klärung des sittlichen Urteils und die moralische Belehrung Hebel zur Förderung des sozialen Verhaltens wären. Natürlich sind sie es, wo sie sich mit Gewohnheiten und Willensrichtungen des sozialen Verhaltens verschmelzen können. Aber die Gewohnheiten und Willensrichtungen werden nur in sozialen Verbänden erzeugt, werden nur durch positive Arbeiten im Rahmen der sozialen Güter lebendig. Wenn nicht außerschulische Einführung in diese Güter immer und immer wieder bei einer erheblichen Anzahl unsrer Schüler ihre grundlegende und segensvolle Arbeit getan hätte und immer noch tun würde, wir wären längst zur

Überzeugung gekommen, wie wenig unsre heutigen Schulen in dieser Richtung leisten, wie vor allem ihre *theoretischen* Bemühungen auf Entwicklung des sozialen Verhaltens überall da versagen, wo jene außerschulischen Verhältnisse ungünstig liegen, wie in den Steinwüsten unsrer Großstädte mit ihren zahllosen Familien ohne Familienband, mit ihren einsamen Seelen mitten im Gewühle der Massen.

14. Wir wollen unsre Untersuchungen und Betrachtungen kurz zusammenfassen: Die Bildung des Individuums ist nur durch jene Kulturgüter möglich, deren Struktur ganz oder teilweise der individuellen Seelenstruktur ädaquat ist (Axiom der Kongruenz). In der Struktur der Kulturgüter liegen die immanenten Bildungswerte. In dem Erarbeiten und Erleben dieser Struktur entwickeln sich die Funktionen des psychischen Verhaltens, aus dem seinerzeit die Kulturgüter erwachsen waren, zu immer größerer Leistungsfähigkeit bis zu der durch die individuelle Anlage gesteckten Grenze. Den Kulturgüterreihen der verschiedenen Kultursysteme entsprechen gewisse allgemeine Typen der Seelenverfassung. Die Organisation jeder öffentlichen Schule hat in der Auswahl und Anordnung der Bildungsgüter dem besonderen Typus von Individualitäten, für deren Bildung sie besteht, soweit als möglich gerecht zu werden (Fundamentalsatz der Schulorganisation).

Sind die Schulen für ein Alter bestimmt, in dem die psychischen Verhalten noch wenig oder gar nicht differenziert sind, in dem das ursprünglichste aller Verhalten, das praktische, im Relief der Schüler vorherrscht, so haben die Schulen vor allem unter ihre Bildungsgüter die Güter des praktisch-technischen wie des praktisch-sozialen Verhaltens aufzunehmen. Jedenfalls haben die Volksschulklassen ihre sorgsame Auswahl von Bildungsgütern aus allen sechs Grundformen des psychischen Verhaltens zu entnehmen und, soweit als dies im Rahmen eines Schulbetriebes möglich ist, die Güter des praktischen Verhaltens zur Grundlage der Entwicklung der übrigen Verhalten zu machen. Dies war der Gang der Kultur der Menschheit überhaupt und dies ist auch der Weg jeder Individualentwicklung. Im *praktischen* Verhalten haben alle übrigen Verhalten ihren Ursprung. Alle Wissenschaft, alle Kunst, alle Religion hat ihre letzte Wurzel im Kampfe des Menschen mit den Dingen und Menschen, also in seinem egozentrischen, sozialen, sachlichen Verhalten.

In dem Maße nun, als sich die einzelnen Individualitätsgruppen loslösen, wird ihre Bildung durch besondere Schultypen weitergeführt, die ihre Auswahl an Bildungsgütern unter Berücksichtigung aller Formen des psychischen Verhaltens treffen, von denen wohl keines ganz in der Struktur der Individualität fehlt. Wieweit man diese Bildungsgüter in den verpflichtenden, wieweit man sie in den nichtverpflichtenden Lehrplan einstellt und wieweit man sie der eignen Spontaneität der Schüler überläßt, hängt von der Überlegung ab, wieweit sie für die Bildung des Individualitätstypus, für den die Schule bestimmt ist, von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Hebt man unter diesen Bildungsgütern vor allem die Güter des theoretischen Verhaltens, also die Wissenschaften, besonders heraus und berücksichtigt die Tatsache, daß das theoretisch-naturwissenschaftliche Verhalten in seiner typischen Ausprägung aus einer andern theoretischen Seelenstruktur entspringt, als das theoretisch-geisteswissen-

schaftliche Verhalten, wie Dilthey nachgewiesen hat, so sind in bezug auf diese Verhalten zwei Grundformen von Gymnasien zu fordern, das geisteswissenschaftliche, sprachlich-historisch gerichtete, und das naturwissenschaftliche, mathematisch-naturwissenschaftlich gerichtete, von denen zwar keines die Bildungsgüter der andern Formen gänzlich ausschließen darf, wohl aber ihr Schwergewicht auf die Bildungsgüter der besondern Struktur der Schüler legt.

Neben diese beiden Grundformen wird als gleichberechtigte Anstalt das technische Gymnasium treten für jene Schüler, deren Seelenstruktur in der ersten Zeit ihrer Entwicklung zunächst durch die Formen des technischen asozialen Verhaltens beherrscht ist, die aber gleichwohl innerhalb dieses Verhaltens zum Eindringen in Güter komplexer Gestaltung befähigt sind, insofern sich von selbst aus den praktischen Problemen heraus höhere theoretische und ästhetische Interessen entwickeln, die in dem Entwicklungsstadium, wo die höhere Schule diesen Typus zur weiteren Bildung übernahm, noch nicht vorhanden waren. Wer jemals praktische Zwecke kraft seiner inneren Veranlagung mit eiserner Energie aus eigener Spontaneität heraus verfolgen mußte, der weiß, wie sehr er von selbst in die Untersuchung rein theoretischer, ästhetischer und religiöser Fragen hineingedrängt wurde.

Nicht für die theoretisch Unentwicklungsfähigen sind diese technischen Gymnasien notwendig; für sie reichen die besonderen Fachschulen völlig aus. Diese aber dürfen indes gleichwohl nicht mehr so einseitig organisiert werden, wie dies heute noch der Fall ist; sie müssen vielmehr auch auf die übrigen psychischen Verhalten Rücksicht nehmen.

Für alle diese Schulen aber bleibt das Ziel der Bildung „der Mensch" im Sinne der Humanitätsidee, nur eben in der besonderen individuellen Ausprägung, die durch die Struktur des Individualtypus unweigerlich bestimmt ist. Niemals darf das Bildungsverfahren den Menschen im geistigen oder manuellen Arbeiter untergehen lassen, weshalb in allen Schultypen eine sorgfältige systematische Verbindung, vor allem mit den sozialen Gütern, zu suchen ist, eine Verbindung, die bisher in den deutschen öffentlichen Schulen fast gänzlich vernachlässigt wurde.

15. Zu all diesen allgemeinen logischen Konsequenzen, die sich als Normen der Schulorganisation aus dem Axiom der Kongruenz in Anwendung auf psychologisch und methodologisch festgestellte Tatsachen wie mathematische Lehrsätze deduzieren lassen, kommt dann noch eine Reihe von andern Forderungen, die ich, soweit ich sie bereits gelegentlich der Wiederholung der Einwände gegen die praktische Durchführung, gegen den Fundamentalsatz der Schulorganisation aufgestellt habe, nicht weiter mehr zusammenfassen, sondern nur noch in einem Punkte ergänzen will.

Die Schulorganisationen sind die konkreten Erscheinungsformen der allgemeinen Normen und können als solche höchst mannigfaltiger Art sein, wie alle Verwirklichungen und Anwendungen von Ideen, praktischen Normen oder theoretischen Gesetzen. Diese mannigfaltigen Erscheinungsformen können aber noch unter dem einen Gesichtspunkte betrachtet werden, der heute so unendlich viel erörtert wird, unter dem Gesichtspunkte des „Aufstieges der Begabten". Es ist selbstverständlich, daß dieses Problem überhaupt nicht gelöst werden kann, außer in einem Bildungsverfahren und

einem ihm angepaßten Schulsysteme, dessen oberstes Axiom das Axiom der Kongruenz ist. Aber was ist Begabung und wer besitzt Begabung?

Was wir einigermaßen sicher allgemein feststellen können, ist die Tatsache, ob wir es mit einem im wesentlichen kontemplativ oder im wesentlichen aktiv veranlagten Schüler zu tun haben. Auf eine Gattung der ersten Form sind unsre heutigen Schulen eingestellt, auf eine Gattung der zweiten Form gar nicht. Der geistige Hochmut, der „die Begabten" nur in der ersten Gruppe sucht und demgemäß nur Organisationen für den Aufstieg dieser Sorte von Begabungen schafft, sollte angesichts der Tatsache des völligen Versagens so vieler Günstlinge dieses Hochmutes nicht bloß im praktischen, sondern noch mehr im theoretischen Leben endlich abgelegt werden. Gleichwohl glaubt man heute das Wesentliche für den Aufstieg der Begabten getan zu haben, wenn man nun an unsre mit theoretischen Bildungsgütern im wesentlichen ausstaffierten achtklassigen Volksschulen eine oder mehrere Klassen zum Übergang an die höheren Gelehrtenschulen angliedert. An die aktiv veranlagten Schüler, an die von praktischen Zwecken vollständig erfüllten Knaben und Mädchen, die ohnehin unter der einseitigen Auswahl von Bildungsgütern in der Volksschule in ihrer Entwicklung leiden, denkt niemand. Weil man die Forderung einer für alle gemeinsamen Grundschule mit sorgfältiger Auswahl und Anordnung von Bildungsgütern aus allen sechs Formen des psychischen Verhaltens unter entsprechender Parallelgliederung der Klassen für verschiedene Typen von Seelenstrukturen nicht erfüllen will oder erfüllen kann, lockt man die angeblich Höchstbegabten der Volksschule, obwohl man gar nicht weiß, ob sie nicht noch eine ungleich höhere Begabung in einem praktischen Berufe entfalten würden, in die Gelehrtenschulen hinüber, um sie dort wieder rücksichtslos fallen zu lassen, wenn das glänzende Begabungszeugnis der achten Volksschulklasse durch die weitere geistige Entwicklung ad absurdum geführt wird.

Aber auch wenn die weitere Entwicklung das früher gefällte Urteil bestätigt und den Schüler nun in die Gelehrtenlaufbahn führt, können wir mit gutem Gewissen sagen, daß wir damit nicht den technischen oder wirtschaftlichen Aufgaben der Gesellschaft eine noch viel wertvollere praktische Begabung entzogen haben? Sind denn unsre Schulverwaltungen so weltfremd, daß sie nicht wissen, wie gerade Industrie, Technik und Bauwesen nicht selten „akademisch gebildete" Techniker ablehnen, wenn sie einen hochbegabten, aber im Geleise der Technik praktisch und in Abend- und Fortbildungsklassen und Fachschulen theoretisch entwickelten jungen Mann haben können? Ich will sonst die neuen Bestrebungen nicht tadeln, wennschon ich sie als eine Politik der kleinen Mittel betrachten muß und wennschon es sehr viel einleuchtender wäre, derartig hochbegabten Schülern lieber rechtzeitig die Tore der theoretischen Schulen zu öffnen unter vollständiger Befreiung von den besonders in Norddeutschland sehr erheblichen Schulgeldern, die Schüler sodann gegebenenfalls rascher aufsteigen zu lassen, als nach einem Versäumnisse von vier bis fünf Entwicklungsjahren für wissenschaftliche Bildung sie in einer Art Schnellbleiche zu zwingen, die Bildungsarbeit in vier Jahren zu leisten, für welche anderen gewiß ebenso hochbegabten Knaben neun Jahre Zeit zur Verfügung gestellt werden und mit denen sie dann wenigstens auf der höheren Schule doch nur in seltenen Fällen werden konkurrieren können.

Es ist merkwürdig, welche Kapriolen die pädagogische Schulweisheit schlägt, um der strengeren Logik des Bildungsverfahrens auszuweichen, und zwar auszuweichen aus Erwägungen, die mit dem Bildungsprozeß als solchem gar nichts zu tun haben. Die Enttäuschung wird hier ebensowenig ausbleiben, wie sie nicht ausgeblieben ist, als man bei der Fortbildungsschulorganisation in Frankfurt am Main auf die einzige naturgemäße systematische Eingliederung von Werkstätten und deren Zentralstellung im Bildungsorganismus für die gewerblichen Arbeiter verzichtete und statt dessen in gelegentlichen Arbeiten, die der Lehrling in der Meisterlehre machen sollte, ohne organischen Zusammenhang mit dem übrigen Bildungsbetrieb einen vollgültigen Ersatz hierfür sich und anderen versprach.

Sehr viel wichtiger, zweckmäßiger und notwendiger als derartige Übergangsbrücken für ausnehmend hochbegabte Volksschüler zu den Gelehrtenschulen wäre: a) in die Volksschulen selbst die Bildungsgüter für die Entwicklung der auf praktischen Gebieten aktiven Seelenstrukturen einzuführen, b) technische Gymnasien genau wie die sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien an die Volksschule anzugliedern, c) technische Abendschulen einzurichten für die in gewissen technischen Betrieben stehenden Hochbegabten, die auf diese Weise in wohlgegliederten, wenn auch auf Jahre hinaus sich erstreckenden Lehrgängen zu jener technisch-theoretischen und menschlich-allgemeinen Ausbildung emporsteigen können, wie die durch Glücksgüter besser gestellten Schüler der höheren Tagesschulen. Für diese drei Forderungen haben wir bereits glänzende Beispiele außerhalb Deutschlands. Durch solche Einrichtungen würde zugleich auch unserm gesamten Wirtschaftsleben, das nach diesem Kriege, der es so unendlich vieler technisch hochqualifizierter Arbeiter und Offiziere der Industrie beraubt hat, jahrzehntelang unter dem Mangel hervorragend theoretisch und praktisch geschulter Menschen leiden wird, langsam der Nachwuchs gesichert, ohne den es uns nicht gelingen wird, aus der Not herauszukommen, in die uns das Leid und das Elend dieser Kriegsjahre gestürzt hat und noch weiter stürzen wird.

Solche Forderungen aber werden erst unwiderstehliche Kraft bekommen, wenn wir Deutsche es endlich über uns bringen, den „gebildeten" Menschen auch außerhalb der Kreise anzuerkennen und zu würdigen, die ihre Bildung nur mit einem gestempelten Bildungspatent nachweisen können, und den „gebildeten" Menschen auch innerhalb der Inhaber von Staatsexamenspatenten objektiv so zu bewerten, wie es ihm ohne dieses Patent gebührt. Gebildet ist jeder, der die in seiner Seelenstruktur gegebene Veranlagung durch die ihr adäquaten Kulturgüter zur Vollendung gebracht hat. Menschlich vollendet in seiner Gesamtstruktur kann der Bauer, der Handwerker, der Arbeiter sein, menschlich unvollendet, einseitig kultiviert der Gelehrte, der Künstler, der Schuldirektor, der Pfarrer. In jeder Individualität ist ihr ideales Ich bereits im Keime enthalten. Zu diesem idealen Ich führt nur ein Weg und diesen Weg weist das Axiom der Kongruenz. Völlig erreichbar ist uns dieses ideale Ich freilich niemals. Derjenige aber, der unablässig nach ihm strebt, der und nur der ist ein gebildeter Mensch und alle unsre Schulen sind nur so weit Bildungsanstalten, als sie diese Sehnsucht und dieses Ringen nach dem idealen Ich zu einem durch kein Wirrsal des Lebens mehr verwischbaren Grundzug der Seelenstruktur ihrer Schüler machen.

Ausschließlich in beständigem Arbeiten und Erarbeiten schreiten wir diesem idealen Ich entgegen, nicht im gedächtnismäßigen Aneignen von Kenntnissen, die bestenfalls nur den gleichen Wert für unsre Bildungsarbeit haben, wie das Fernglas für den Wanderer, der sich mit ihm seinen Weg in den Hängen und Wänden der Felsabstürze sucht, durch die er zum Gipfel emporklettern muß. Wer aber zum eignen idealen Ich wandert, kann es nur durch die Idee hindurch, in denen jedes ideale Ich wurzelt. In dieser Idee und durch sie muß er leben und wirken. Sie ist die Synthese der Werte, die seiner Seelenstruktur zugänglich sind. In der beständigen Verwirklichung dieser Werte, in der beständigen Entwicklung unsrer Wertgefühle durch das Erarbeiten der Güter, an denen sie haften, steigen wir in unsrer Totalität von Stufe zu Stufe aufwärts, wächst unsre Bildung. Einen andern Weg gibt es nicht. Auf je tiefere Entwicklungsstufen aber der Prozeß des Bildungsverfahrens herabsteigt, um so wichtiger wird für die Entwicklung der Wertgefühle nicht die adäquate Struktur der dinglichen Bildungsgüter, sondern der persönlichen Bildungsgüter, die wir immer unmittelbar erlebend ergreifen. Darum ist für die Bildungsarbeit der öffentlichen Schulen aller Stufen der von der Idee erfüllte Vermittler der Bildungsgüter selbst das wertvollste Bildungsgut, am meisten auf den untern Stufen in den Entwicklungsjahren, wo wir selbst am stärksten im Werden sind, wo wir anfangen, die uns in frühester Kindheit ohne eigentliche geistige Arbeit durch den bloßen Verkehr vermittelten Werte der eignen Kritik zu unterziehen, wo wir in das Stadium der autonomen Erarbeitung unsers eignen Wertsystemes eintreten. Darum ist der Erfolg jeder Schulorganisation nicht zum wenigsten auch davon abhängig, ob ihr Lehrkörper die nötige Anzahl von Bildungsvermittlern besitzt, die selbst eine lebendig gewordene Idee desjenigen Menschen sind, den zu erziehen sie als ihre Bildungsaufgabe zu betrachten sich unterfangen. Sie sind keineswegs immer in der Gruppe der Menschen des ausgeprägtesten und entwickeltsten theoretischen Verhaltens zu suchen, wenn schon natürlich eine gewisse Weite des theoretischen Blickes nicht entbehrt werden kann. Das pädagogische Genie gehört, wie uns Francke, Pestalozzi und Fröbel deutlich zeigen, dem Formenkreis der sozialen Seelenstruktur an, deren wesentliches Merkmal die Liebe ist, die, selbst in ihrem ganzen Wesen durchwirkt von der Idee des Menschen, in jeder menschlichen Kreatur mit feinfühligem Instinkte die in ihr verborgenen Entwicklungsbahnen entdecken, auf denen sie durch die Vermittlung der rechten Bildungsgüter zum „Menschen" schreiten können.

„Zum Menschen!" Nicht zum Menschen des immer unmöglichen Universaltypus, der in der klassischen Blütezeit des Neuhumanismus mehr gefühlt als geformt war, sondern zum Menschen, der auf dem festen Boden seiner Individualität gewachsen ist, der in seiner besonderen Art erst seinen besonderen Beruf als Mitglied in der Gemeinschaft erfüllt, aus diesem natürlichen Pflichtenkreis heraus dann die Umwelt ergreift, an der sozialen Arbeit zum deutschen Staatsbürger heranreift, in der eignen Staatsgesinnung auch das Staatsleben der andern Völker erfassen lernt und so in Ehrfurcht und Dankbarkeit vor dem Kulturkreise, dem er seine eigene Entwicklung verdankt, den Weg zum rechten Weltbürger findet, soweit das in der Individualität gegebene Ideal die Möglichkeiten dazu bietet.

Druck: Herm. Böhlaus Nachf., Hof-Buchdruckerei in Weimar.

[illegible]

[illegible]ländische Abende

[illegible]

[illegible] in Geschichte und Dichtung [illegible]

[illegible]

Kerschensteiner, Georg,

Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation

Berlin 1917